R> aff

Niveau(x) d'enseignement: 6 Numéro EDUQ : 8871000
Centre d'intérêt: 130

Fédération des cégeps. Commission des affaires pédagogiques. Comité Cégeps-universités.

Les relations cégeps-universités / par le Comité Cégeps-universités de la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps. -- Montréal : La Fédération, 1988.
53 p. ; 28 cm.

Bibliogr.: p. 51-52.

Descripteur(s): Relations collège-université • Admission à l'université • Structure d'accueil • Cheminement scolaire • Collégial (Ordre d'enseignement) • Universitaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Québec (Province) Comité de liaison enseignement supérieur - enseignement collégial • Québec (Province) Comité permanent de révision des structures d'accueil

---

Le rapport traite des relations entre les collèges et les universités. Il présente un inventaire critique de leurs aspects les plus importants, il en situe les enjeux et les intérêts et il propose des pistes d'amélioration. Il couvre principalement les domaines qui touchent à l'enseignement régulier. Il comprend quatre chapitres. Le premier aborde les structures de liaison existantes, et traite notamment des comités formels de liaison: le CLESEC et le CPRSA. On analyse dans le deuxième chapitre les mécanismes de passage du collégial à l'université, en particulier les politiques d'admission des universités. Le troisième chapitre traite plus particulièrement du cheminement scolaire des étudiants à travers les structures de l'enseignement supérieur et du continuum de leur formation. Le dernier chapitre parle des collaborations nombreuses et variées qu'il est nécessaire d'assurer et de continuer à développer entre les collèges et les universités, notamment pour la recherche, les échanges de services et le partage des installations et des équipements.

Type de document: r

EDUQ
8871000

LES RELATIONS CÉGEPS-UNIVERSITÉS

PAR LE COMITÉ CÉGEPS-UNIVERSITÉS DE LA COMMISSION DES AFFAIRES PÉDAGOGIQUES DE LA FÉDÉRATION DES CÉGEPS

(OCTOBRE 1988)

Fédération des cégeps, 500, boulevard Crémazie est, Montréal, (Québec) H2P 1E7 – Tél.: (514) 381-8631

EDUQ
8871000

LES RELATIONS CÉGEPS-UNIVERSITÉS

PAR LE COMITÉ CÉGEPS-UNIVERSITÉS DE LA COMMISSION DES AFFAIRES PÉDAGOGIQUES DE LA FÉDÉRATION DES CÉGEPS

(OCTOBRE 1988)

TABLE DES MATIÈRES

		PAGE
Introduction		4
CHAPITRE 1.	Les structures régissant les relations entre les cégeps et les universités...	7
1.1	Historique	7
1.2	Les comités formels et officiels	10
1.2.1	Le CLESEC	10
1.2.2	Le CPRSA	11
1.2.3	Le comité DEC professionnel	12
1.2.4	Le comité de gestion des BEC	13
1.2.5	Le comité de gestion des données relatives à l'admission dans les universités	14
1.3	Problématique	14
1.4	Recommandations	16
CHAPITRE 2.	Les politiques d'admission et les structures d'accueil	17
2.1	Les politiques d'admission dans les universités québécoises	17
2.1.1	Historique	17
2.1.2	Statistiques sur les admissions et les inscriptions	18
2.1.3	Les conditions d'admission	20
2.2	Les structures d'accueil	22
2.2.1	Historique	22
2.2.2	La révision des structures d'accueil	23
2.2.3	L'admission des détenteurs d'un DEC professionnel	24
2.3	Les tests, examens, entrevues, questionnaires	25
2.4	La cote Z	26
2.5	L'admission conditionnelle	27
2.6	L'information disponible sur les conditions d'admission	28
2.7	Recommandations	31

PAGE

CHAPITRE 3. Le cheminement scolaire des étudiants et le continuum dans les programmes de formation..... 32

3.1 Considérations générales sur l'accessibilité à l'enseignement supérieur..... 32
3.2 Le suivi de l'étudiant..... 34
3.3 Problèmes relatifs au continuum de la formation..... 35
3.3.1 La multiplicité des programmes de formation..... 35
3.3.2 Absence d'objectifs de formation collégiale clairement énoncés et partagés 36
3.3.3 Deux cas types: la formation fondamentale et l'apprentissage de la langue d'usage..... 40
3.4 Recommandations..... 42

CHAPITRE 4. Les collaborations particulières..... 43

4.1 Historique..... 43
4.2 Les protocoles d'ententes et de services.... 44
4.3 L'enseignement..... 46
4.4 Les collaborations en recherche..... 47
4.5 Le perfectionnement..... 48
4.6 Recommandation..... 49

Conclusion..... 50

Références 51

Les recommandations..... 53

ANNEXE I: Mandat, composition et fonctionnement du CLESEC..... 56

ANNEXE II: Mandat, composition et fonctionnement du CPRSA..... 59

Introduction

Le système d'éducation québécois comporte, comme chacun le sait, quatre paliers de formation: le primaire, le secondaire, le collégial et l'universitaire. Il se distingue de la plupart des autres systèmes en ce qu'il crée l'obligation de passer par le collégial avant de parvenir à l'université. Dans la majorité des autres systèmes, dont ceux des pays occidentaux et des provinces canadiennes, on peut, comme ce fut le cas ici aussi avant la création des cégeps, arriver à l'université directement du secondaire sans nécessairement passer par le collégial. Dans les cas où ce niveau intermédiaire existe, il est réservé à ceux qui veulent s'inscrire dans certaines facultés universitaires particulières ou à ceux qui veulent obtenir une formation terminale sans ambition d'aller à l'université.

La situation québécoise est donc différente, voire originale, les collèges y servant de jonction et de trait d'union entre l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire. Ils sont investis, entre autres, de la mission de préparer les populations étudiantes à leur entrée à l'université. Or, si cette contrainte de s'inscrire au collégial avant d'aller à l'université rend le système québécois plus uniforme quant au cheminement étudiant, elle crée, par ailleurs, des obligations quant à l'arrimage et aux collaborations entre les paliers d'enseignement qui se suivent dans la structure, particulièrement quant à leur articulation.

De plus, en créant les cégeps, le législateur a fait que l'enseignement collégial québécois se situe au même palier d'enseignement postsecondaire que celui des universités. Cette situation se justifiait du fait que ces deux ordres d'enseignement supérieur partageaient plusieurs objectifs de formation postobligatoire ainsi que plusieurs points communs quant aux populations et aux programmes d'enseignement. Néanmoins, les collèges et les universités, tout en poursuivant des missions similaires, se différenciaient suffisamment pour qu'il soit justifiable de les maintenir en deux ordres séparés. Les universités assumaient la formation des professionnels et la recherche alors que les collèges se voyaient investis de la formation générale préparatoire à l'université et de celle des techniciens.

Ce partage de la formation entre les collèges et les universités imposait de mettre sur pied des structures favorisant l'arrimage et la collaboration. Il a d'abord fallu départager et ajuster les programmes, prévoir des mécanismes de passage du collégial à l'université, établir les conditions d'admission, de sélection et d'inscription, et définir les types de formation, notamment en langue d'usage, en sciences pures, en sciences de la santé et en sciences humaines, qui serviraient de préalables à l'entrée à l'université. Se sont ajoutés par la suite les problèmes de la compétition dans le recrutement des étudiants, du contingentement, des structures d'accueil, du partage des ressources, des équipements et des locaux, et de la concurrence des chercheurs pour obtenir les subventions de recherche dans une certaine mesure.

Sur chacun de ces points, des échanges et des discussions ont eu lieu et des acquis se sont consolidés. Certaines frictions se sont également produites. La répartition des pouvoirs et des privilèges n'allait pas de soi et en plusieurs occasions les deux ordres d'enseignement ont eu à réaffirmer leur autonomie pour préserver une identité qui se voyait de plus en plus menacée. Mais les enjeux de la formation postsecondaire sont tels dans nos sociétés que les collèges et les universités n'ont plus le choix: ils doivent continuer à échanger et à développer leurs collaborations.

Consciente des répercussions et des enjeux de cette collaboration, la Fédération des cégeps a fait des relations entre les cégeps et les universités une de ses priorités pour l'année 1987-1988. Elle entend se donner une vision d'ensemble et faire le point sur l'articulation entre les deux ordres d'enseignement supérieur, leur coordination, leur arrimage et leurs mécanismes de concertation, de coopération et de collaboration. Elle entend promouvoir une vision de leurs relations qui s'inscrit dans le cadre d'un continuum à assurer dans la formation étudiante et dont les réalisations s'appuieraient sur l'organisation d'activités communes et complémentaires.

Le présent rapport fait état de ces relations entre les collèges et les universités. Il présente un inventaire critique de leurs aspects les plus importants, il en situe les enjeux et les intérêts et il propose des pistes d'amélioration. Il couvre principalement les domaines qui touchent à l'enseignement régulier et traite, à l'occasion, de quelques aspects de l'éducation des adultes.

Le rapport contient quatre chapitres. Le premier aborde les structures de liaison existantes. Y sera analysé le fonctionnement des grands comités qui régissent officiellement les relations entre les collèges et les universités. On y traitera principalement des comités formels que sont le CLESEC (comité de liaison de l'enseignement supérieur et de l'enseignement collégial) et le CPRSA (comité permanent de révision des structures d'accueil). On y parlera aussi des autres comités, plus ou moins formels, dont les mandats et les objectifs varient en fonction des problèmes qui surgissent entre les deux ordres d'enseignement supérieur.

Dans un deuxième chapitre, nous aborderons l'analyse des mécanismes de passage du collégial à l'université, en particulier les politiques d'admission des universités. Y seront successivement examinés la transmission des bulletins d'études collégiales (BEC), les structures d'accueil, la cote Z et les contingentements.

Dans un troisième chapitre, nous parlerons plus particulièrement du cheminement scolaire des étudiants à travers les structures de l'enseignement supérieur et du continuum de leur formation. Le suivi des étudiants à l'aide d'un code permanent, les programmes et la qualité de la formation y retiendront principalement notre attention.

Nous terminerons en abordant les collaborations nombreuses et variées qu'il est nécessaire d'assurer et de continuer à développer entre les collèges et les universités, notamment aux chapitres de la recherche, des échanges de services et du partage des installations et des équipements.

CHAPITRE 1. LES STRUCTURES RÉGISSANT LES RELATIONS ENTRE LES CÉGEPS ET LES UNIVERSITÉS

Dans l'étude des relations entre les cégeps et les universités, il convient de commencer par l'analyse des structures existantes. Nous parlerons d'abord et surtout des structures formelles auxquelles se rattachent les comités officiels avec mandats, réunions et procès-verbaux. Mais nous mentionnerons aussi à l'occasion les structures plus ou moins formelles qui donnent lieu à des comités de travail sur des aspects très précis des relations entre les collèges et les universités ainsi que les relations informelles qui conduisent à des rencontres de courtoisie et d'exploration et dont le caractère est principalement diplomatique et politique. On trouvera une liste indicative de ces comités au tableau 1 de la page 9.

1.1 Historique

De 1967 à 1972, les réseaux des cégeps et des universités du Québec se sont développés et les relations entre les collèges et les universités ont surtout été marquées par la mise en place de la réforme de l'enseignement supérieur, issue du Rapport Parent. Durant cette période, plusieurs comités de travail ont été créés pour rendre possible le passage à l'université des diplômés des collèges. Les relations entre les collèges et les universités connurent alors leurs premières formes embryonnaires. La plupart des communications entre les deux ordres d'enseignement se limitèrent à des rencontres plus ou moins formelles auxquelles participaient les fonctionnaires responsables de la mise en place des réformes. Ces rencontres ont néanmoins permis que s'ébauchent les premières grilles d'admission dans les universités et que s'organisent les premières structures de passage du collégial à l'université.

Ce travail préparatoire effectué lors des rencontres informelles a conduit à la création du CLESEC, le 15 mars 1972. Ce comité fut institué par l'arrêté en Conseil 806-72. C'est avec lui que commencent les relations formelles entre les collèges et les universités.

Dès ses premières réunions, le CLESEC s'est consacré à la tâche de définir les conditions d'admission aux universités et à préciser les structures d'accueil aux programmes universitaires. À cette fin, il a procédé à la création du CPRSA à qui il a confié le mandat de définir les cours jugés nécessaires à l'admission dans les facultés universitaires et de réviser les structures d'accueil élaborées antérieurement.

Cette question des admissions a longtemps été la principale préoccupation du CLESEC et du CPRSA. Pendant plus de dix ans, ces comités se sont appliqués à mettre sur pied des comités techniques dont l'intérêt se centrait toujours sur la préoccupation de rendre le plus harmonieux possible le passage entre le collégial et l'université.

Dans cette intention, le CLESEC créa, en 1978, le sous-comité des BCU (actuellement des BEC) avec mandat de mettre en place un système informatisé de traitement des bulletins des étudiants des cégeps et d'assumer les modalités de leur transmission aux universités. La gestion de ce système a été assurée par la DGEC jusqu'en 1984; celle-ci a été transmise depuis à la CREPUQ. D'autre part, en 1984, le comité DEC professionnel s'est vu confier le mandat de définir les structures d'accueil à l'université des étudiants du secteur professionnel. Ce n'est que récemment que le CLESEC put s'intéresser lui-même ou via le CPRSA à des questions plus complexes comme le règlement sur le régime pédagogique du collégial, adopté en 1984 (RRPC), la formation fondamentale, les programmes de sciences humaines et de sciences de la nature, la reconnaisance des acquis, la qualité du français écrit, etc.

Pendant cette période de 1972 à 1985, il semble que les relations informelles se sont atténuées au profit des structures formelles et officielles.

Depuis 1985, cependant, on voit croître de nouveaux intérêts pour les comités ad hoc et les rencontres informelles. L'exemple le plus récent est la création, en 1987, du comité Fédération-CREPUQ, en vue d'établir une liaison directe entre la Fédération des cégeps et les recteurs des universités. Notons, cependant, que ce comité n'a pas encore siégé, puisque la Fédération attend les conclusions de la présente étude avant de déterminer quelles orientations elle y soutiendra.

Avant de discuter plus à fond de la problématique et des enjeux qui découlent des relations entre les cégeps et les universités, décrivons brièvement les caractéristiques et les mandats des comités que nous venons de signaler.

TABLEAU 1

ÉNUMÉRATION DES TYPES DE STRUCTURES ET DE RELATIONS ENTRE LES CÉGEPS ET LES UNIVERSITÉS

1. Les comités formels et officiels

- le CLESEC (Comité de liaison de l'enseignement supérieur et de l'enseignement collégial),
- le CPRSA (Comité permanent de révision des structures d'accueil),
- le comité DEC professionnel (mandat terminé),
- le comité de gestion et de transmission aux universités des BEC (Bulletins d'études collégiales),
- le comité conjoint de gestion des données relatives à l'admission dans les universités.

2. Les comités plus ou moins formels et officiels

- les comités d'étude au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science entre la DGEC (Direction générale de l'enseignement collégial) et la DGERU (Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaire),
- les rencontres entre la Fédération des cégeps et la CREPUQ (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec), d'une part, avec des représentants du réseau de l'Université du Québec, d'autre part,
- les comités de travail entre des représentants des collèges, des universités et du MESS,
- les rencontres entre les intervenants de l'enseignement supérieur que sont: le Conseil des universités, le Conseil des collèges, le MESS, le Conseil supérieur de l'éducation, la Fédération des cégeps et la CREPUQ,
- les comités de travail ad hoc entre certains collèges et certaines universités qui portent sur des questions précises. Le comité ELPSI et le comité mixte de Performa en sont des exemples.

Tableau 1 (suite)

3. Les types de relations informelles

- les rencontres privilégiées qu'entretiennent les départements et les programmes de quelques cégeps avec certaines facultés universitaires ainsi que celles des personnels des cégeps et des universités,

- les rencontres exploratoires entre des représentants des instances ministérielles, celles des collèges et celles des universités.

1.2 Les comités formels et officiels

1.2.1 Le CLESEC (1)

Le CLESEC (Comité de liaison de l'enseignement supérieur et de l'enseignement collégial) est le comité formel dont le mandat officiel est d'assurer la coordination entre les deux ordres d'enseignement supérieur, le collégial et l'universitaire.

Le CLESEC est composé de trois directeurs des services pédagogiques et de trois directeurs généraux des cégeps, d'un directeur général de collège privé, de sept représentants universitaires du rang des vice-recteurs, du sous-ministre adjoint à l'Enseignement supérieur et à la Science, et des directeurs respectifs de la DGEC et de la DGERU. Participent également aux réunions le secrétaire du comité, un observateur de la CREPUQ et un autre de la Fédération des cégeps.

En principe, ce comité doit se réunir au moins quatre fois par année et peut se réunir davantage si le président le juge à propos. Ses décisions lient les parties dans la mesure où les autorités compétentes selon leur domaine de responsabilité les acceptent.

---

(1) Cf. Annexe I, "Mandat, composition et fonctionnement du CLESEC", page 56.

Ce comité, comme nous le mentionnions dans l'historique, a la responsabilité ultime de la complémentarité des programmes entre les deux ordres d'enseignement supérieur et du passage harmonieux entre le collégial et l'université. Relèvent donc de sa responsabilité les profils et les structures d'accueil, la transmission des BEC et l'établissement de conditions uniformes d'admission dans les universités. Par ailleurs, il a aussi pour mandat de diffuser l'information officielle sur toutes les questions qui relèvent de sa juridiction et de créer les sous-comités qu'il juge nécessaires à la poursuite de ses objectifs.

Ainsi, il a pour fonction d'émettre des avis sur tous les aspects qui touchent la coordination entre les collèges et les universités, y compris sur la complémentarité des programmes de formation.

1.2.2 Le CPRSA (1)

Le CPRSA (Comité permanent de révision des structures d'accueil) est un sous-comité du CLESEC. Ses principales tâches consistent à déterminer les structures d'accueil aux programmes universitaires, à les ajuster en fonction des changements de programmes et à diffuser l'information officielle à leur sujet dans la brochure ACCUEIL.

Ce comité est composé de trois directeurs des services pédagogiques, de trois adjoints, de responsables à l'admission dans chacune des universités, de représentants de la DGEC et de la DGERU. Le nombre de réunions est fixé à trois par année, ou plus si besoin est. De fait, ce comité s'est réuni très régulièrement par le passé et à un rythme qui se situe au-delà du nombre de réunions prescrit. Ainsi, en 1986-1987, il s'est réuni à quatre reprises et en 1987-1988, cinq réunions sont prévues.

Le CPRSA est décisionnel quand il y a unanimité relativement aux conditions d'admission à l'université des détenteurs d'un DEC professionnel. Il l'est aussi lorsqu'il y a unanimité entre les parties sur la réduction des exigences des structures d'accueil.

---

1) Cf. Annexe II, "Mandat et composition du CPRSA", page 59.

L'importance des structures d'accueil dans la détermination des conditions d'admission dans les facultés universitaires confère au CPRSA un rôle de premier plan dans les relations entre les collèges et les universités. À cause de ce rôle stratégique, le CPRSA a historiquement servi de comité aviseur auprès du CLESEC sur plusieurs autres questions qui découlent des relations entre les deux ordres d'enseignement supérieur. C'est lui qui, par exemple, se voyait confier ou qui s'attribuait la tâche de préparer, à l'intention du CLESEC, les premières analyses sur la formation fondamentale et sur la maîtrise de la langue d'usage. Mais, dans les faits, sur ces questions, il n'a qu'un pouvoir de recommandation auprès du CLESEC, qui tient compte de ses avis, mais qui en dispose selon ses propres systèmes de références.

Par contre, le CPRSA détient la responsabilité de diffuser les informations officielles sur les conditions d'admission dans les universités, sur les admissions conditionnelles, sur les programmes contingentés et sur les structures d'accueil dans les programmes universitaires. Il publie ces informations dans la revue ACCUEIL. Cette concentration du caractère officiel de l'information entre les mains d'un comité fut rendue nécessaire à cause des nombreuses modifications qui sont apportées chaque année aux structures d'accueil. Ainsi, pour ACCUEIL 1987-1990, 236 modifications ont été apportées à la suite d'ajouts et de retraits de programmes ou pour faire suite à des modifications dans les conditions d'admission.

1.2.3 Le comité DEC professionnel

Le comité DEC professionnel est un sous-comité du CPRSA dont le mandat a été de mettre en place des grilles d'admission basées sur des éléments de formation considérés acceptables aux termes des structures d'accueil des étudiants qui viennent du secteur de l'enseignement professionnel des cégeps.

Ce comité est composé de deux directeurs des services pédagogiques, de trois adjoints et d'un aide pédagogique individuel, dont quelques-uns sont membres du CPRSA. Son travail de fond sur l'ensemble des programmes professionnels du collégial s'est effectué en 1984-1985 et 1985-1986, de sorte que le principal travail de ce comité est maintenant terminé.

On se rappellera qu'en principe le secteur professionnel devait conduire au marché du travail et que, pour parvenir à l'université, un étudiant devait s'inscrire au secteur général. Or, pour de multiples raisons, un nombre croissant de programmes universitaires admettent les étudiants qui détiennent un DEC professionnel. C'est notamment le cas des programmes qui utilisent la structure 0.00, c'est-à-dire celle qui ne demande aucun cours sprécis. Dans le but d'examiner les possibilités de créér des passerelles entre le secteur professionnel et l'université, et sans obliger les étudiants à reprendre inutilement plusieurs cours au collégial, le comité DEC professionnel a été créé pour établir la correspondance entre certains objectifs des cours des programmes professionnels et certaines structures d'accueil établies pour les candidats venant des programmes de l'enseignement général. En révisant ainsi systématiquement la formation jugée équivalente, du point de vue de la formation acceptable, les membres du comité ont pu modifier 71 grilles d'accueil, ce qui facilite désormais l'admission à l'université des détenteurs d'un DEC professionnel.

Compte tenu que les travaux de base de ce comité sont terminés et qu'il ne reste plus qu'à effectuer une mise à jour périodique en fonction des modifications qui se produisent dans les programmes professionnels du collégial, le suivi de cette mise à jour est maintenant assumé par le CPRSA.

1.2.4 Le comité de gestion des BEC

Le comité de gestion des bulletins d'études collégiales (BEC) est un sous-comité du CLESEC dont le mandat est d'assurer la transmission des bulletins des finissants des collèges aux universités, en garantissant la confidentialité des données, d'une part, et en assurant la fiabilité des fichiers, d'autre part.

Ce comité est composé de deux directeurs des services pédagogiques, d'un registraire et de représentantr des universités. Il se réunit une à deux fois par année.

Ces tâches étaient sous la responsabilité de la DGEC jusqu'en 1978. Elles ont été tranférées au CLESEC, principalement lorsqu'il fut question de créer un seul système informatique, commun aux collèges et aux universités. Lorsque le système informatique fut rendu opérationnel et fiable, en 1984, la responsabilité de sa gestion fut transférée à la CREPUQ. Le comité de gestion des BEC s'est vu alors réserver la tâche de réviser les paramètres qui servent à établir le traitement des bulletins d'études collégiales.

Ce comité siège depuis 1978 et n'a pratiquement connu aucun changement, ni dans son mandat, ni dans son plan de travail, ni dans l'ordre du jour de ses réunions. Mis à part les problèmes de juridiction sur le caractère officiel des informations, se pose ici la question du maintien d'un comité qui a pratiquement terminé son travail, mais qui assure un certain suivi technique du dossier. Le mandat de ce comité ne pourrait-il pas maintenant être intégré à celui du CPRSA?

1.2.5 Le comité de gestion des données relatives à l'admission dans les universités

Ce comité relève aussi du CLESEC, duquel il reçoit le mandat de produire des données relatives aux admissions dans les universités. Ces données sont publiées dans une brochure annuelle qui fait état de diverses statistiques sur les admissions et les inscriptions en fonction de paramètres tels que le sexe, l'âge, l'établissement fréquenté, etc.

Le comité est composé d'un directeur des services pédagogiques, d'un représentant du MESS et de représentants de toutes les universités. Il se réunit deux fois par année.

Ce comité est certes très utile et produit effectivement des données particulièrement nombreuses et intéressantes sur les admissions et les inscriptions dans les universités, pour peu que l'on parvienne cependant à les déchiffrer et à les comprendre. On s'interroge également sur la nécessité de son autonomie par rapport au CPRSA, et maintenant que les programmes informatisés sont bien rodés, on pense que le mandat de ce comité pourrait très facilement lui être associé.

1.3 Problématique

L'élément majeur de la problématique réside dans l'importance que la Fédération des cégeps doit ou non accorder à de telles structures formelles et officielles dans l'orientation de ses relations avec les universités. Historiquement, force nous est de constater que l'avènement du CLESEC et du CPRSA a considérablement contribué à régler et à faire avancer certains problèmes techniques reliés au passage des étudiants entre le cégep et l'université. Mais quant aux autres aspects de leur mandat, principalement quant à l'articulation des programmes de formation, nous devons conclure que leur contribution et leur utilité ont été pratiquement nulles. Pourtant, il s'agit là d'un problème majeur et central relié au cheminement même de l'étudiant et à la progression de ses apprentissages.

Les causes de cet état de fait sont complexes. Elles relèvent en partie de la composition même du CLESEC, en partie aussi de l'intransigeance de certaines universités sur des questions litigieuses, en partie également du manque de dynamisme des collèges et en partie de la teneur trop politique de quelques dossiers. Concernant la composition du CLESEC, notamment, plusieurs se demandent s'il n'est pas illusoire de prétendre réunir dans des comité de travail sur des préoccupations techniques, des gens que leurs fonctions destinent à des tâches habituellement bien différentes.

Quant à la résistance des universités, elle s'explique par le fait qu'elles sont des établissements privés dont les chartes garantissent l'autonomie par rapport aux pouvoirs publics, même si ces derniers subventionnent jusqu'à 85 p.cent de leurs besoins financiers. Cette autonomie consacre néanmoins à chaque université un pouvoir réel de veto sur toute recommandation qui émane du CLESEC, rendant ce comité, malgré son aspect officiel et formel, davantage consultatif que décisionnel. Les collèges, quant à eux, n'ont pas ce privilège. Ils sont constitués en réseau et ne peuvent invoquer leur autonomie individuelle face au CLESEC. Dans ces conditions, le décisionnel et l'exécutoire retombent alors entre les mains des technocrates de toutes les instances qui agissent parfois sous la pression des relations et des rapports non formels.

Mentionnons aussi, entre autres causes de l'inefficacité des structures formelles existantes, que l'importance du CLESEC commanderait qu'il se réunisse régulièrement. Ce qui fut le cas durant les premières années de son existence alors qu'il se réunissait presque à tous les mois. Mais ces trois dernières années, il n'a tenu qu'une seule réunion (le 7 mai 1987). Comme il est le seul à détenir le pouvoir de recommandation officielle en matière de liaison collèges-universités, la plupart des travaux des autres comités s'en trouvent pratiquement paralysés ou du moins sérieusement ralentis.

Ce fut le cas du CPRSA. Rappelons que le CPRSA reçoit normalement ses mandats du CLESEC. Or, le faible nombre de réunions du CLESEC a provoqué au CPRSA une carence de mandats. Se voyant pratiquement condamné à la paralysie, ce comité s'en est tout simplement donné lui-même. Il s'intéressa aux conditions d'admission, à la qualité de la langue et à la formation fondamentale. Cette initiative lui a conféré dans le réseau des cégeps une image de dynamisme, de productivité et d'efficacité. Cette image n'a toutefois pas toujours été prisée par le CLESEC qui eut à quelques reprises à retrancher certaines de ces questions des plans de travail annuels du CPRSA.

Outre ces situations conflictuelles entre les collèges et les universités, il faut ajouter que, ne disposant pas d'une vision globale qui pourrait définir les relations avec les universités, les représentants des collèges qui siègent dans les comité officiels ne sont pas toujours capables de tenir des positions cohérentes d'un comité à l'autre. Informés à partir de sources différentes et ne bénéficiant que de peu de concertation ou de convergence réelle, ils sont parfois en porte-à-faux les uns par rapport aux autres lorsque vient le temps de prendre position sur des questions litigieuses ou quand vient le temps de déterminer les actions à entreprendre pour résoudre les problèmes. Ainsi, entre autres, les positions tenues par les représentants des collèges au CPRSA ne sont pas toujours connues ou soutenues par ceux qui siègent au CLESEC.

Dans cette perspective, il semble qu'il y ait intérêt que nos représentants au CLESEC et au CPRSA disposent d'un lieu commun et efficace de concertation et que leurs efforts se conjuguent plutôt qu'ils ne se dispersent.

1.4 Recommandations

1) QUE LA FÉDÉRATION DES CÉGEPS DÉFINISSE ET FASSE CONNAÎTRE AU MINISTÈRE ET AUX INSTANCES CONCERNÉES SES ORIENTATIONS SUR L'ARTICULATION ENTRE LES COLLÈGES ET LES UNIVERSITÉS ET QU'ELLE FIXE PÉRIODIQUEMENT DES OBJECTIFS ET ACTIONS PRIORITAIRES.

2) QUE LE CLESEC SOIT LE LIEU PRIVILÉGIÉ DES RELATIONS CÉGEPS-UNIVERSITÉS.

3) QUE LA FÉDÉRATION DÉFINISSE LES MANDATS QU'ELLE DÉSIRE VOIR CONFIER AU CLESEC ET AU CPRSA ET QU'ELLE FASSE DES RECOMMANDATIONS, S'IL Y A LIEU, QUANT À LA COMPOSITION ET AUX MODALITÉS DE FONCTIONNEMENT DE CES COMITÉS.

4) QUE LES COMITÉS DE TRAVAIL (SOUS-COMITÉS DU CLESEC ET AUTRES) MIS SUR PIED POUR ÉTUDIER LES PROBLÈMES DE L'ARTICULATION ENTRE LES COLLÈGES ET LES UNIVERSITÉS SOIENT CONSTITUÉS À PARTIR D'OBJECTIFS RESTREINTS ET DANS LE BUT DE RÉSOUDRE DES PROBLÈMES PRÉCIS.

CHAPITRE 2. LES POLITIQUES D'ADMISSION ET LES STRUCTURES D'ACCUEIL

Dans un premier chapitre, nous avons présenté les structures qui régissent les relations entre les collèges et les universités de même que les mandats des comités qui travaillent à la mise au point de mécanismes de concertation entre les deux ordres d'enseignement supérieur. Nous allons dans le présent chapitre présenter les principaux résultats qui émergent de ces comités, résultats qui touchent, en priorité, la question des admissions dans les universités.

Nous procéderons d'abord par l'étude successive des politiques d'admission à l'université, des structures d'accueil, de la cote Z, des exigences additionnelles (tests, entrevues et questionnaires), et de l'admission conditionnelle. Puis, nous terminerons en abordant l'étude de la question de l'information officielle à transmettre aux étudiants sur l'admission universitaire et les structures d'accueil.

2.1 Les politiques d'admission dans les universités québécoises

2.1.1 Historique

La création des cégeps, en 1967, comme lieu de passage obligatoire entre le secondaire et l'université posait, comme nous le mentionnions en introduction, de nombreux problèmes de coordination entre les ordres d'enseignement supérieur au Québec. L'un des premiers points majeurs où cette coordination fit sentir sa nécessité et son urgence fut incontestablement celui des admissions dans les universités. Le collégial étant devenu obligatoire, la population étudiante des universités allait désormais s'y recruter et l'université devenant la porte de sortie d'une bonne part des étudiants des collèges, il fallait veiller à ce que le passage y soit des plus harmonieux.

Or, jusqu'à la création du CLESEC en 1972, les politiques d'admission étaient particulièrement disparates d'une université à l'autre. Les unes avaient conservé le caractère d'élitisme qui les caractérisait durant la période des collèges classiques et qui visait, dans le but évident de n'attirer que les meilleurs éléments, à écrémer le groupe des finissants de collèges. Cette attitude hautement sélective caractérisait principalement les facultés professionnelles de médecine, d'architecture, de droit, de sciences, de génie, etc. Point n'est besoin de dire que les politiques d'admission de ces facultés étaient particulièrement rigides et discriminantes.

Par contre, les jeunes établissements universitaires qui furent mis en place en même temps que se constituait le réseau des cégeps, particulièrement les constituantes de l'Université du Québec, ont plutôt adopté la tendance contraire. Ils ont admis, sans trop de conditions préalables, presque tous les détenteurs d'un DEC qui présentaient une demande d'admission.

Cette disparité dans les politiques d'admission n'a pas été sans causer de nombreux inconvénients aux étudiants sortant des cégeps qui étaient en quête d'une place dans l'université de leur choix. Ils ne comprenaient pas instantanément pourquoi telle université les admettait alors que telle autre les refusait et comprenaient encore moins pourquoi, dans un même établissement, on les admettait dans telle faculté et non dans telle autre. Sans compter que dans certains cas, particulièrement dans les facultés plus exigeantes, ils avaient à reprendre des contenus de cours fort bien réussis par ailleurs au collégial.

On dut attendre la création du CLESEC, en 1972, avant de connaître un début de solution à ce problème. Il aura néanmoins fallu tout près d'une quinzaine d'années de laborieux efforts de la part du CLESEC et du CPRSA pour que les conditions d'admission dans les universités s'uniformisent suffisamment pour qu'un étudiant puisse espérer être admis dans l'université de son choix et dans le programme désiré, sans avoir à présenter une admission dans toutes les universités et dans tous les programmes. De sorte qu'aujourd'hui, après plus d'une quinzaine d'années de réflexion et de travaux sur le passage du collégial à l'université, tous les établissements universitaires présentent des politiques d'admission fondées sur des conditions relativement explicites et des structures d'accueil qui ne peuvent dépasser celles qui sont officiellement définies par le CLESEC.

Avant de discuter plus en détail de ces politiques et de ces conditions d'admission, examinons quelques données statistiques sur les admissions et les inscriptions.

2.1.2 Statistiques sur les admissions et les inscriptions

La CREPUQ publie depuis 1981 un condensé statistique des demandes d'admission et des inscriptions dans les universités du Québec. Ce condensé est constitué à partir des données fournies par l'ensemble des universités et porte sur le nombre des demandes adressées en regard des demandes acceptées ainsi que sur le nombre des inscriptions. Les données sont compilées en fonction de plusieurs paramètres tels que l'âge, le sexe, la région, le statut, les secteurs d'étude, etc.

On trouvera dans le tableau qui suit un condensé des données statistiques sur les demandes d'admission et les inscriptions pour l'année 1987-1988. (1)

TABLEAU 2: ADMISSIONS ET INSCRIPTIONS DANS LES UNIVERSITÉS À L'AUTOMNE 1987

	Fréquence	%
Nombre de demandes d'admission à l'université (temps partiel et temps plein)	143 660	100,0
Nombre de places disponibles à l'admission	83 522	58,1
Nombre de candidats	67 566	100,0
Nombre de candidats à temps plein	37 185	57,9
Nombre de candidats à temps plein venant des cégeps	32 110	86,3
Nombre d'inscriptions en provenance des cégeps	22 536	70,1

Selon ces données, l'année dernière, 143 660 demandes d'admission ont été adressées aux universités dans l'ensemble des programmes de l'enseignement régulier et de l'éducation des adultes. Ces admissions ont été demandées par 67 566 candidats, dont 37 185 désiraient poursuivre leurs études dans des programmes de l'enseignement régulier. Plus de 85% de ces candidats venaient des cégeps, l'autre 15% étant constitué d'étudiants qui quittent le marché du travail pour revenir aux études à temps plein, d'étudiants en recyclage venant d'autres programmes universitaires et d'étudiants étrangers.

Parmi les candidats venant des cégeps, 70,1 % se sont effectivement inscrits à l'université, soit 22 536.

---

1) CREPUQ, Statistiques d'admission au trimestre de l'automne 1987, Cahier 1, statistiques portant sur l'ensemble des universités, Montréal, 1988.

Pour obtenir des informations plus précises sur les collèges d'où originent les étudiants qui ont été admis et qui se sont inscrits ainsi que sur leurs taux de réussite à chacun des cycles universitaires, il faut s'adresser à chacune des universités et compiler séparément leurs données. La CREPUQ affirme ne pas posséder les informations nécessaires pour répondre à de telles demandes.

2.1.3 Les conditions d'admission

Les conditions d'admission auxquelles sont soumis les candidats visés par les statistiques que nous venons de citer sont régies par des normes qui sont en vigueur depuis janvier 1977 et dont les grandes composantes pour les candidats à plein temps de l'enseignement régulier sont:

1) Détenir un diplôme d'études collégiales (DEC) ou l'équivalent,

2) posséder certaines connaissances préalables, telles que définies par les structures d'accueil,

3) satisfaire, dans certains programmes contingentés, à des exigences additionnelles

4) et manifester, dans quelques programmes particuliers, des habiletés ou des aptitudes particulières.

Dans le cas de l'enseignement à temps partiel ainsi que dans certains programmes destinés plus particulièrement aux populations étudiantes adultes, comme les programmes courts et les certificats, l'âge associé à des connaissances appropriées peut dispenser de quelques-uns des critères qui viennent d'être énumérés. Ainsi, la revue ACCUEIL fait état d'un ensemble imposant de structures d'accueil particulières pour ce type de population et pour les détenteurs du DEC professionnel.

Examinons plus en détail les grandes caractéristiques ces critères et conditions d'admission.

1) Le diplôme d'études collégiales (DEC)

Les diplômes d'études collégiales sont décernés par le MESS sur recommandation des collèges. Les universités se sont engagées à en respecter la valeur et à ne point exiger des détenteurs d'un DEC qu'ils reprennent à l'université des cours qui ont été réussis au collégial.

2) Les connaissances préalables

Les connaissances préalables sont déterminées par les programmes universitaires et spécifiées en fonction des cours contenus dans les cahiers de l'enseignement collégial. Elles sont regroupées dans des structures d'accueil qui sont établies et rendues officielles dans le cadre des mandats du CPRSA et du CLESEC.

3) Les exigences additionnelles

Les exigences additionnelles, pour leur part, complètent les structures d'accueil et portent sur des conditions que certains programmes fixent dans le but de recruter des candidats particuliers. Ce sont, par exemple, des prédispositions professionnelles, des qualités personnelles ou des habiletés particulières. Dans ces cas, le DEC n'est plus une garantie d'admission et les universités utilisent des tests, des examens, des entrevues ou des questionnaires pour évaluer les étudiants. De plus en plus souvent on constate aussi que certaines universités donnent priorité dans leurs critères de sélection à une première année universitaire quand ce n'est pas tout bonnement, comme en médecine, à un diplôme de premier cycle.

4) Les habiletés particulières

Quant aux habiletés ou aptitudes particulières, elles dérivent d'exigences qu'ont certains programmes reliés aux corporations professionnelles.

Telles sont les grandes composantes de l'admission à l'université. Ces composantes sont soumises à des normes et des principes qui en régissent l'application. Ainsi, les universités se voient reconnaître le droit de déterminer leurs conditions particulières d'admission dans la mesure où elles se conforment aux structures d'accueil adoptées par le CLESEC et publiées officiellement dans la revue ACCUEIL.

En contrepartie, la DGEC reconnaît la nécessité d'informer les universités sur tous les changements qu'elle apporte aux programmes qui font partie des conditions d'admission et elle s'engage à consulter les universités sur les délais d'application des changements dans les structures d'accueil. Les consultations et les ententes à ce sujet se font, dans certains cas, au CPRSA, et dans d'autres, au CLESEC.

2.2 Les structures d'accueil

2.2.1 Historique

Les premières structures d'accueil ont été établies à Saint-Hyacinthe, en 1967, par un comité de liaison ad hoc qui regroupait des représentants de l'enseignement collégial et leurs vis-à-vis de l'enseignement universitaire. La structure d'accueil est un ensemble de cours que l'étudiant doit avoir réussis dans son programme collégial s'il désire s'inscrire dans un programme universitaire déterminé.

Le mécanisme par lequel on adopte une structure d'accueil est fort simple. Dans un premier temps, les facultés universitaires déterminent, parmi l'ensemble des cours qui font partie de la programmation des études collégiales, le ou les cours qu'elles jugent nécessaires à une admission chez elles. Cet ensemble de cours est ensuite, dans un deuxième temps, acheminé au CPRSA qui le compare aux exigences des autres facultés universitaires et qui vise à établir un consensus entre les collèges et les universités à son sujet. Dans un troisième temps, le CLESEC reçoit les recommandations du CPRSA au sujet des révisions et des modifications à apporter aux structures d'accueil, statue à leur sujet et, si aucune université ne s'y oppose, les rend officielles et détermine leur date de mise en application. Le CPRSA les publie alors dans la revue ACCUEIL.

Dans les premières années, jusqu'à 1977, les facultés universitaires avaient tendance à proposer des structures d'accueil qui comportaient des exigences nombreuses et dont l'effet était de restreindre le nombre des demandes d'admission dans certaines facultés. Ces exigences étaient parfois telles qu'elles empêchaient plusieurs étudiants de postuler dans d'autres programmes lorsqu'ils étaient refusés dans la faculté de leur premier choix. Ils devaient alors revenir au collège et compléter, en conséquence, une autre structure d'accueil conforme à un deuxième choix ou abandonner l'idée de s'inscrire à l'université dans certains programmes.

Avec les années 80, à la suite des travaux du CPRSA, on eut tendance à dessiner des structures d'accueil moins rigides et moins nombreuses, dont l'effet fut d'élargir l'accessibilité à

une plus grande variété de programmes universitaires. Cette dernière tâche fut relativement ardue puisqu'elle impliquait d'uniformiser les seuils d'accueil entre des facultés universitaires qui ne se sont pas toujours perçues de même niveau. Elle eut aussi pour conséquence de réduire sensiblement le nombre de cours préalables à une entrée à l'université. Depuis 1985, avec la baisse prévue de l'effectif étudiant, on constate que les politiques d'admission dans les universités se sont assouplies davantage et que les structures d'accueil ont tendance à devenir moins exigeantes. Ainsi, notamment aujourd'hui, dans une majorité de programmes universitaires, dont les certificats et les sciences humaines, les étudiants sont admis sur la base de la structure d'accueil 0.00, qui n'exige aucun autre préalable que celui de détenir un DEC général ou professionnel.

Toutefois, dans certaines autres facultés, comme en sciences pures et appliquées, en médecine, en architecture, en génie, etc., on exige encore tellement de cours préalables que les cours de concentration des sciences de la nature s'en trouvent presque automatiquement déterminés à l'avance. Néanmoins, on peut se réjouir de ce que toutes les universités et tous les programmes universitaires qui sont similaires d'une université à l'autre aient pu finalement, avec les années, adopter à peu près les mêmes structures d'accueil. Les structures d'accueil sont, en ce sens, devenues relativement uniformes, même si elles continuent de différer sensiblement d'un programme à l'autre. Cependant, et nous y reviendrons dans le chapitre suivant, la définition des objectifs de formation particuliers aux collèges et aux universités (1er cycle) reste à préciser de façon à assurer un meilleur continuum de formation, et par là des profils plus globaux et plus uniformes d'admission.

2.2.2 La révision des structures d'accueil

Une fois adoptées et rendues officielles, les structures d'accueil sont valides jusqu'à ce que le CPRSA, à la demande des universités, les étudie et les révise et jusqu'à ce que le CPRSA en publie les modifications dans la revue ACCUEIL. Ce travail est relativement technique et fait l'objet du plan de travail annuel du CPRSA. Ainsi, à chaque année, plus de 200 modifications sont étudiées et, le cas échéant, apportées aux structures d'accueil. La majeure partie de ces modifications proviennent de la révision des programmes universitaires et collégiaux et résultent d'ajustements techniques ou de changements apportés à la numérotation de certains cours dans les cahiers de l'enseignement collégial. D'autres encore résultent de l'abolition de certains préalables par les universités, d'ajouts ou de substitutions de cours.

2.2.3 L'admission des détenteurs d'un DEC professionnel

L'admission à l'université a toujours été pensée en fonction des détenteurs d'un DEC général. Elle a en conséquence toujours été peu favorable aux détenteurs d'un DEC professionnel que l'on voyait davantage destinés au marché du travail qu'à l'université, à l'exception de la structure d'accueil 0.00 qui donne accès à l'université avec un DEC général ou professionnel.

Avec la crise économique des années 80, dont l'un des effets néfastes fut de réduire l'accès au marché du travail pour cette dernière catégorie de finissants, et avec la baisse prévue de l'effectif étudiant à l'université, certains collèges eurent l'idée de faire suivre en cours complémentaires à leurs étudiants du secteur professionnel quelques-uns des cours inclus dans les structures d'accueil universitaires. Cette solution fut relativement profitable et permit à une partie de ces étudiants d'accéder effectivement à quelques programmes universitaires. La question était toutefois posée et des solutions à long terme furent envisagées.

En 1982-1983, à la suite des propositions en ce sens émanant de la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps, le CPRSA fut saisi du problème et s'attaqua à l'étude systématique des programmes professionnels du collégial en rapport avec les structures d'accueil universitaires. Un comité chargé d'effectuer cette tâche fut créé et reçut le mandat d'établir, à partir des structures d'accueil, les cours manquants dans les programmes professionnels. Puisque les numéros de cours n'étaient pas exactement les mêmes et pour éviter toute ambiguïté, le comité sur le DEC professionnel adopta la notion de "formation acceptable". Cette notion permet de déterminer les objectifs d'un programme professionnel qui rejoignent sensiblement les cours des programmes généraux contenus dans les structures d'accueil officielles. Une fois cette correspondance établie, il devenait facile d'identifier les cours manquants dans les structures d'accueil chez les étudiants du secteur professionnel qui détiennent un DEC pour qu'ils accèdent à certains programmes universitaires.

Ce travail de clarification aura permis une augmentation appréciable des admissions à l'université de détenteurs d'un DEC professionnel. À ce sujet, il serait bon de mentionner que ce travail, conjugué à la crise économique et à d'autres facteurs favorables à la poursuite des études universitaires, aura fait passer le taux de fréquentation universitaire chez les détenteurs d'un DEC professionnel de 3 p.cent qu'il était en 1982, à plus de 15 p.cent aujourd'hui.

2.3 Les tests, examens, entrevues, questionnaires...

Le DEC et les structures d'accueil sont les deux premiers éléments dont se servent les universités pour décider de l'admission d'un étudiant. Les tests, les examens d'admission, les entrevues et les questionnaires d'entrée en sont, dans certains programmes, le troisième.

Dans une étude qu'il fit mener, en 1982, sur l'utilisation de ces tests, entrevues et questionnaires à des fins d'admission dans les universités, le CPRSA en arriva à la conclusion que ces pratiques atteignaient une ampleur insoupçonnée. Quarante-deux programmes, impliquant six universités, reconnaissaient y recourir comme complément d'information à l'admission.

Les conséquences de ces pratiques sont relativement nombreuses. Elles impliquent des déplacements de la part des étudiants. Pour ceux qui proviennent des régions éloignées de l'université où la demande d'admission est adressée, cette obligation implique qu'ils s'absentent du collège pendant un certain laps de temps. S'ajoutent à cet inconvénient du déplacement, la fatigue et le stress psychologique inhérents à ces processus de sélection, ainsi que des coûts, parfois considérables, particulièrement quand l'étudiant postule dans plus d'une université à la fois.

Sans aller jusqu'à remettre en cause le droit des universités d'ajouter de telles conditions à leurs politiques d'admission, on peut néanmoins s'interroger sur leurs fondements, leur nécessité et leur organisation, principalement dans les cas où ces tests, examens et entrevues exigent des déplacements coûteux et se situent en pleine période d'examens au collégial, fin avril, début mai.

Est-il légitime de se demander combien de ces tests et de ces questionnaires continueraient de s'appliquer à l'admission s'il y avait une meilleure coordination entre les deux ordres d'enseignement supérieur?

2.4 La cote Z

Le DEC, les structures d'accueil et, dans certains cas, la satisfaction à certaines exigences supplémentaires permettent donc l'admission à l'université. Mais l'admission n'est pas automatique et, dans certains programmes contingentés, les étudiants doivent encore satisfaire à des critères additionnels de sélection. On utilise alors des mesures qui permettent de discriminer ceux qui présentent les meilleures chances de réussite. Le plus répandu de ces mécanismes de première sélection est, tel que mentionné antérieurement, la cote Z.

La cote Z indique la position statistique qu'occupe un étudiant par rapport à la moyenne de son groupe de référence. Cette mesure peut cependant varier d'un collège à l'autre. Certains utilisent le groupe-cours comme groupe de référence, d'autres, l'ensemble des cours d'une même matière et d'autres encore, l'ensemble des cours identiques d'un même enseignant. On détermine cette cote en mesurant d'abord la moyenne du groupe et en évaluant à quel écart-type de la moyenne il se situe.

On convient de dire que la cote Z d'un étudiant est égale à la moyenne de toutes les cotes Z calculées pour chacun de ses cours, indépendamment de son nombre d'échecs.

Puisque la cote Z traduit l'éloignement de l'étudiant de la moyenne de son groupe et exprime cet éloignement en matière de distribution et d'écart-type, les cotes Z ont toujours la même signification, quels que soient les moyennes arithmétiques et les écarts-types des distributions qui ont servi à les calculer. Si toutes les moyennes et toutes les distributions de tous les groupes et de tous les collèges étaient identiques, on pourrait calculer des cotes Z qui seraient universelles et qui désigneraient les performances scolaires de tous les étudiants du réseau. Les universités disposeraient alors d'un précieux outil de sélection, à l'abri de toute critique.

Mais tel n'est pas le cas. Même en ramenant à 0 toutes les moyennes des groupes et en considérant que tous les écarts-types de toutes les distributions sont égaux, statistiquement parlant, parce que toujours égaux à 1, 2, 3, etc., il demeure que la répartition des notes dans un cours donné ne suit que très rarement les règles des distributions normales et qu'en conséquence les écarts-types n'ont pas nécessairement la même signification d'un groupe à l'autre.

Dans un même collège, avec le calcul de la moyenne des cotes Z, ces distorsions finissent par s'atténuer. Mais d'un collège à l'autre, la situation est davantage problématique. Les collèges n'étant pas constitués d'étudiants d'égale force, dans certains cas les étudiants très forts s'en trouvent pénalisés et dans d'autres, des étudiants faibles s'en trouvent avantagés. Ainsi, par exemple, dans une classe du collège X composée d'étudiants dont les résultats scolaires au secondaire étaient supérieurs ou autour de 80 p.cent, les cotes Z traduiront pour certains d'entre eux des écarts négatifs à la moyenne, sans tenir compte de leur force initiale, alors que des étudiants du collège Y dont les notes au secondaire étaient autour ou en dessous de 70 p.cent, bénéficieront de cotes Z positives. En conséquence, tant qu'il ne sera pas garanti que la formation et la force des étudiants seront équivalentes d'un collège à l'autre, il ne sera pas possible de comparer les cotes Z d'étudiants qui viennent de collèges différents.

La solution à cette contradiction réside, semble-t-il, dans la pondération de la cote Z selon certaines modalités à définir en fonction des résultats à l'université des étudiants selon leur collège de provenance.

2.5 L'admission conditionnelle

L'admission à l'université est donc régie par des règles strictes, règles que nous venons de décrire et d'analyser. Les universités étant toutefois responsables de leurs politiques d'admission, elles peuvent en tout temps exiger moins que ce que les normes prescrivent et admettre des étudiants qui ne satisfont pas en tous points aux critères établis par le CLESEC. Elles peuvent admettre certains étudiants, sous condition, un peu à la manière des collèges avec les finissants du secondaire chez qui il manque des unités en français ou en mathématiques.

Par le passé, et jusqu'en 1979, de telles conditions pouvaient varier considérablement d'un étudiant à l'autre, d'un programme à l'autre et surtout d'une université à l'autre. Parfois, on différait l'admission de l'étudiant jusqu'à ce qu'il ait prouvé sa capacité de réussir effectivement ses cours. Parfois encore, on imposait des cours additionnels dont la réussite conditionnait l'admission finale. Et parfois enfin, on exigeait un allégement de programme.

Voulant éviter que de telles admissions conditionnelles soient laissées entièrement à la discrétion exclusive des universités, le CLESEC statua, en 1979, qu'elles seraient, elles aussi, régies par des normes universelles et uniformes. Ainsi, un étudiant peut être admis conditionnellement à l'université dans la mesure où:

1) il ne lui manque pas plus de deux cours pour terminer son DEC,

2) ces deux cours ne font pas partie de la structure d'accueil exigée dans le programme où il demande son admission,

3) il terminera ces deux cours en deçà des trois sessions d'étude qui suivent son inscription à l'université.

2.6 L'information disponible sur les conditions d'admission

Les politiques d'admission ainsi que les normes et conditions qui en découlent relèvent de la responsabilité des universités, mais sont également régies et supervisées par le CLESEC. Ce compromis entre l'autonomie des établissements universitaires et la concertation avec l'ordre d'enseignement collégial a permis que s'uniformisent les conditions d'admission dans les universités québécoises. Mais ce ne fut pas sans tiraillements, comme en attestent les tensions qui se sont manifestées autour de la juridiction sur l'information à transmettre aux étudiants.

Plusieurs documents publient des informations sur les politiques et les conditions d'admission à l'université. En voici une liste indicative:

- Le CLESEC publie la revue ACCUEIL qui compile, depuis 1973, toutes les modifications apportées aux conditions d'admission et, par le fait même, aux structures d'accueil dans les universités. Cette brochure utilise un fichier informatisé, le RIPU (Répertoire informatisé des programmes universitaires), qui contient divers regroupements de données sur les conditions d'admission.

- Chaque université possède ses propres brochures et dépliants qui servent à recruter et à renseigner leur "clientèle".

- La Direction générale de la recherche et du développement du MEQ dispose d'un fichier informatisé nommé "REPERES" qui recueille les informations en provenance des universités et des collèges et qui publie, à partir des données qu'il contient, des informations sur les établissements scolaires et par là sur les admissions universitaires.

- La DGERU publie aussi de son côté des informations générales sur l'enseignement universitaire, ses activités, sa gestion, ses constituantes, etc.

- Le SRAM (Service régional d'admission du Montréal métropolitain) publie également une brochure intitulée "Guide pratique des études universitaires" et qui contient, entre autres, des informations sur les admissions à l'université.

Compte tenu de la complexité et des nombreux changements qui se présentent dans les conditions d'admission et les structures d'accueil, il est nécessaire que les collèges et les universités s'entendent sur un lieu de publication qui soit centralisé et dont l'exactitude des données ne puisse être mise en cause.

Dans cette question, les collèges ont toujours opté pour que le caractère officiel des informations relève du CLESEC et de la revue ACCUEIL. Mais les universités reprochaient encore récemment à cette revue de ne paraître qu'une seule fois par année et de ne pas intégrer avec promptitude les changements qu'elles voulaient effectuer, principalement entre le moment où

s'effectuait la cueillette des données et celui de la publication de la revue. C'est la raison pour laquelle elles préféraient se référer au fichier "REPERES", qui permettait la mise à jour quasi quoditienne des informations, mêmes si elles n'étaient pas encore approuvées par le CPRSA et le CLESEC.

Or, cette situation crée des distorsions considérables dans les informations transmises aux étudiants. Une comparaison systématique entre ACCUEIL et REPERES, réalisée par le CPRSA en 1986, a décelé pas moins d'une centaine de divergences entre les deux publications, dont près des trois quarts étaient imputables à des erreurs dans le fichier REPERES et l'autre quart à la revue ACCUEIL.

Cette situation a cependant été corrigée l'année dernière. Un protocole entre le CPRSA et REPÈRES fait en sorte que les seules informations désormais véhiculées par REPÈRES proviennent du fichier ACCUEIL. Ce qui ne signifie nullement que le problème de l'information sur les conditions d'admission soit entièrement réglé comme en atteste l'anecdote suivante qui s'est produite le 14 janvier dernier. L'attaché d'administration d'une université, sous prétexte que la revue ACCUEIL comportait des erreurs, est passé par-dessus le CPRSA et ACCUEIL et s'est adressé directement aux CISEP des collèges pour leur indiquer les changements à apporter aux structures d'accueil. Or, après vérification, on s'est rendu compte que c'est l'université elle-même qui était fautive, en ce qu'elle n'avait pas signifié au CPRSA les changements en cause selon les échéances prescrites.

Pour ce qui est des autres documents, le nombre de divergences par rapport aux informations officielles de la revue ACCUEIL est souvent plus élevé encore et dépend étroitement de la source à laquelle ils puisent leurs informations.

Afin de pallier à ces difficultés et d'éviter les incohérences dans les renseignements sur les conditions d'admission, le CPRSA propose de conserver à la revue ACCUEIL son caractère officiel et de continuer à l'utiliser comme standard de l'information transmise. Mais il propose aussi de lui apporter quelques modifications informatiques qui en augmenteraient la validité et la fiabilité. La mise à jour de la revue serait placée sous la responsabilité du CPRSA et sa juridiction s'étendrait à tous les autres établissements que les universités. Les universités, quant à elles, conserveraient l'accès au fichier "REPERES", mais on leur demanderait de le valider régulièrement en le comparant à celui de la revue ACCUEIL.

2.7 Recommandations

5) QU'ON RÉDUISE LE NOMBRE DE PROFILS D'ADMISSION UNIVERSITAIRES PARTICULIERS ET QU'ON VISE À ÉTABLIR DES PROFILS PLUS GLOBAUX ET PLUS UNIFORMES DÉFINIS EN FONCTION DES OBJECTIFS DES PROGRAMMES PRÉUNIVERSITAIRES PLUTÔT QUE DE COURS PARTICULIERS.

6) QUE LES MODALITÉS DE CALCUL ET D'UTILISATION DE LA COTE Z SOIENT ÉTUDIÉES ET AMÉLIORÉES DANS UNE PERSPECTIVE DE COHÉRENCE, DE TRANSPARENCE ET D'ÉQUITÉ.

7) QU'ON RÉAFFIRME QUE LA REVUE ACCUEIL EST L'UNIQUE SOURCE OFFICIELLE DE L'INFORMATION SUR LES CONDITIONS D'ADMISSION ET LES STRUCTURES D'ACCUEIL.

CHAPITRE 3. LE CHEMINEMENT SCOLAIRE DES ÉTUDIANTS ET LE CONTINUUM DANS LES PROGRAMMES DE FORMATION

Les chapitres précédents ont permis de décrire les structures qui servent à encadrer les relations entre les collèges et les universités et de préciser, dans le cas précis des admissions à l'université, comment elles fonctionnent dans la réalité. Nous allons maintenant nous pencher sur un autre aspect des collaborations collèges-universités, celui du cheminement scolaire des étudiants et du continuum dans les programmes de formation.

Nous reviendrons d'abord sur les objectifs d'accessibilité scolaire qui étaient rattachés à la réforme de l'enseignement supérieur des vingt dernières années. Nous confronterons ensuite ces objectifs avec les taux de réussite et de persistance de nos finissants aux échelons de l'enseignement supérieur. Cette confrontation nous conduira à nous interroger sur les problèmes que rencontrent les étudiants lorsqu'ils poursuivent des études à l'université et à rechercher les causes de ces difficultés, principalement en rapport avec la formation reçue au collégial.

3.1 Considérations générales sur l'accessibilité à l'enseignement supérieur

Les grands changements qui se sont produits dans le système d'enseignement québécois, de la fin des années soixante au début des années soixante-dix, ont été fondés sur des principes de démocratisation et d'accessibilité aux études collégiales et universitaires. Désireux de rattraper les taux de fréquentation universitaire des sociétés occidentales, principalement ceux des Américains et des autres Canadiens, le Québec s'est engagé dans des transformations en profondeur de son système d'enseignement. Ces transformations devaient conduire à un rattrapage substantiel dans les taux de fréquentation et d'obtention de diplôme aux divers échelons de l'enseignement supérieur.

Qu'est-il advenu de cet objectif après vingt années d'efforts?

Les résultats sont fort partagés selon que l'on examine les données relatives à l'enseignement collégial ou celles de l'enseignement universitaire. Au collégial, il est indéniable que la réforme de l'enseignement a atteint ses objectifs de démocratisation et d'accessibilité. En comparaison avec les quelque 30 000 étudiants qui fréquentaient les collèges classiques, les écoles normales, les écoles techniques et leurs équivalents, en 1967, on en compte aujourd'hui, dans les cégeps, plus de 135 000. C'est au moins quatre fois plus qu'à cette époque, alors que durant la même période la population n'a que peu augmenté.

À l'université, toutefois, les résultats de cette accessibilité scolaire sont beaucoup plus mitigés. Si les inscriptions au premier cycle universitaire ont effectivement triplé, s'approchant du taux d'augmentation du collégial, il faut souligner que plus de 67 p.cent de celles-ci s'effectuent dans des programmes courts qui conduisent à l'obtention d'un certificat sans débouché réel sur les diplômes de deuxième et troisième cycles. C'est sans doute ce qui explique que les inscriptions des deuxième et troisième cycles, soit ceux de la maîtrise et du doctorat, n'ont que peu augmenté durant la même période, et qu'elles n'ont pas suivi la même ligne d'évolution.(1)

Selon des données établies en 1984 par C. St-Germain (2), sur une cohorte de 100 étudiants québécois venant d'une même tranche d'âge, 44 francophones, 52 anglophones et 53 allophones se rendent jusqu'au collégial. Plus de la moitié d'entre eux, soit 27 francophones, 31 anglophones et 25 allophones obtiennent un DEC.

En complétant les données de St-Germain et en ne tenant plus compte de la langue d'appartenance, on peut extrapoler que 15 finissants des collèges iront à l'université, que 9 se rendront jusqu'à la maîtrise et que 2 d'entre eux obtiendront un doctorat. À titre comparatif, aux États-Unis et en Ontario, pendant le même temps et sur une cohorte identique d'étudiants, 40 parviendront à l'université, 20 à la maîtrise et plus de 5 au doctorat.

---

1) Fonds FCAR, Plan triennal d'activités 1987-1988--1989-1990, p.26.

2) Secrétariat d'État du Canada, L'accessibilité à l'enseignement postsecondaire au Canada, recension des ouvrages, chapitre 5, p. 138.

Quelles sont les causes de cet écart? Pourquoi les étudiants abandonnent-ils en si grand nombre une fois parvenus au collège et à l'université?

Le présent texte n'a pas la prétention de répondre à ces questions. Nous ne pouvons que constater ces écarts et même s'ils préoccupent au plus haut point le réseau des collèges, force nous est de constater qu'ils relèvent de phénomènes socio-économiques qui débordent largement le cadre de cette étude.

Nous nous intéresserons davantage à la question du cheminement scolaire des étudiants. Les collèges souhaiteraient pouvoir suivre leurs étudiants à travers la structure universitaire et déterminer dans quels programmes particuliers les taux d'abandon ou d'échec sont les plus critiques. Ils aimeraient savoir avec précision combien de leurs diplômés du secteur général parviennent, par programme, à être admis dans les différentes universités et combien persévèrent à chacune des années du premier cycle universitaire.

De telles données ne sont pas actuellement disponibles pour toutes les universités. Elles permettraient pourtant de répondre à plusieurs questions du type: Nos finissants sont-ils bien préparés à poursuivre des études universitaires? Quelles sont les carences les plus répandues? Sur quels paramètres de l'enseignement doit-on agir avec le plus d'urgence et d'efficacité si l'on désire améliorer leur taux de persévérance à l'université?

3.2 Le suivi de l'étudiant

La non-disponibilité des données statistiques sur le cheminement scolaire dépend fondamentalement du fait que les collèges et certaines universités ne possèdent pas le même code d'identification des étudiants. Les collèges utilisent le code permanent de l'étudiant, qui est le même que celui du secondaire et qui demeure inchangé durant son passage au collégial. Les universités, par contre, utilisent un code maison, qui diffère d'une université à l'autre et qui n'a rien en commun avec le code permanent qu'utilisent les autres ordres d'enseignement. Bien qu'il serait facile d'établir des correspondances entre les codes utilisés par les universités et le code permanent, il appert que les universités résistent à ce qu'une telle correspondance soit généralement connue et répandue. Elles invoquent, pour leur défense, la loi 65 sur la confidentialité des fichiers informatiques, et des problèmes de technologie, de financement et de concurrence.

Toutefois, si les collèges persistaient dans leur démarche auprès du MESS et s'ils maintenaient constante la pression sur les universités en ce sens, rien n'indique que ces dernières refuseraient encore longtemps de se soustraire à l'utilisation du code permanent. Ce changement d'attitude de leur part serait d'une extrême importance, puisqu'il permettrait de commencer des études sur le suivi des étudiants à travers les structures de l'enseignement supérieur et contribuerait à l'analyse institutionnelle en rapport avec la réussite universitaire des étudiants du collégial.

Le repérage des étudiants n'est pas le seul problème soulevé par le passage du collégial à l'université. Les échecs, les abandons, les changements de programmes, les cours d'appoint et les répétitions de cours en sont quelques autres. Le très faible taux de passage du premier cycle universitaire au deuxième ainsi que le très faible pourcentage des étudiants qui terminent un doctorat laissent clairement entrevoir de sérieux problèmes de persévérance dans les études universitaires. Il serait souhaitable, à ce sujet, que les statistiques fournies par les universités aux collèges contiennent des informations détaillées sur chacune de ces questions ou du moins qu'elles soient transmises sous des formes utilisables par les collèges qui désirent améliorer leurs programmes de formation.

3.3 Problèmes relatifs au continuum de la formation

Deux types de problèmes seront ici analysés: 1) La multiplicité des programmes de formation au collégial et à l'université et 2) l'absence d'objectifs de formation clairement énoncés et partagés, notamment quant à la langue d'usage et quant à la formation fondamentale.

3.3.1 La multiplicité des programmes de formation

Au collégial, on compte tout près de 140 programmes différents de formation qu'on retrouve, sauf cinq, au secteur professionnel. Toutefois, 90 p.cent de la population étudiante clientèle est inscrite dans les cinq programmes du secteur général et dans une dizaine de programmes du secteur professionnel. Bien qu'un même collège dispense rarement plus d'une vingtaine de programmes différents à la fois, les étudiants ont quand même accès, quant à eux, à l'ensemble de ces programmes lors de leur choix de cours. À l'université, en comptant les certificats, dont le nombre se multiplie à un rythme soutenu, on en compte presque vingt fois plus. Et encore faudrait-il ajouter que ces programmes n'ont pas toujours, sous des appellations similaires, des contenus identiques, non plus que des contenus différents sous des appellations distinctes.

Il n'y a d'ailleurs souvent que peu de ressemblances entre des programmes universitaires qui portent le même nom lorsqu'ils sont dispensés dans des établissements distincts. Cela est dû pour une bonne part à la spécialisation nettement définie des départements universitaires. C'est même là une des caractéristiques fondamentales de l'enseignement supérieur que de dispenser des formations très variables d'un établissement à l'autre, caractéristique qui découle de l'autonomie de leurs facultés et de leurs programmes. Cette situation est telle en certains programmes, notamment en sciences humaines ou en lettres, qu'il n'est pas toujours possible de comparer ce que les étudiants reçoivent dans une université et ce qu'ils reçoivent dans une autre. Doit-on ajouter que plusieurs établissements fondent en partie leur notoriété et leur popularité sur cette différenciation?

N'y aurait-il pas lieu, cependant, de remettre en question cette diversification et cette spécialisation assez considérables des programmes? Y a-t-il vraiment autant de différences qu'on le prétend entre les 140 programmes du collégial à l'enseignement régulier, d'une part, et les 3000 des universités, dont les 2800 certificats, d'autre part, pour qu'on les maintienne tous en vigueur? Ne pourrait-on pas tendre au contraire à en fusionner un bon nombre et à réduire une telle diversité de programmes dont le seul résultat n'est souvent que de désemparer les étudiants lorsqu'ils doivent faire une demande d'admission?

3.3.2 Absence d'objectifs de formation collégiale clairement énoncés et partagés

Les objectifs de formation au collégial ont été définis à maintes reprises et dans plusieurs documents ministériels dont les plus importants sont le Livre blanc, "Les collèges du Québec, Nouvelle étape", les rapports Nadeau et GTX et "Le cadre de référence pour l'élaboration, l'évolution et la révision de programmes". Malgré cette abondance de documents sur le sujet, on constate que le réseau collégial ne s'est pas encore approprié les fondements de cette réflexion et qu'à plusieurs égards il se comporte comme si de tels objectifs n'avaient jamais été énoncés.

En conséquence, trois obstacles principaux semblent s'opposer à l'atteinte d'une meilleure cohérence et d'une plus grande continuité à ce chapitre de la formation:

1) l'absence chez plusieurs d'une vision claire des objectifs de la formation collégiale elle-même,
2) l'absence d'une approche programme dans les cours de formation générale et préuniversitaire,
3) l'absence de partage des préoccupations de formation entre l'ordre d'enseignement collégial et l'ordre d'enseignement universitaire.

Aucun de ces obstacles n'est premier: ils résultent les uns des autres et se renforcent mutuellement. Les trois sont identifiés depuis longtemps: il ne suffit donc pas de les nommer pour les résoudre. Leur solution ne peut venir que d'une plus grande concertation, tant au sein du réseau collégial que dans les rapports de ce dernier avec les universités. On ne fera sans doute pas l'unanimité à leur égard, mais ils continueront de faire problème tant qu'on s'acharnera dans l'habitude de les poser isolément, entre enseignants et administrateurs d'une part, entre représentants des deux ordres d'enseignement d'autre part.

1) Les objectifs généraux de la formation au collégial

Un premier obstacle, c'est l'absence d'une vision claire des objectifs de formation du collégial, tout au moins quant au secteur général.

Les cégeps sont une particularité québécoise. Il en découle qu'on est régulièrement tenté de remettre leur existence en question. Cette contestation, depuis quelques années, s'affirme davantage, ce qui crée des inquiétudes dans le réseau collégial, et fait ressentir la nécessité de mieux en définir l'identité. Chacun a sans doute ses lumières là-dessus. Mais c'est avec peine que nous parvenons à en offrir des vues communes et articulées, du moins quant à l'essentiel.

Constatons tout d'abord que les pistes ouvertes à notre réflexion ne sont pas toutes également prometteuses. Ainsi, cette quête d'identité a conduit certaines personnes à déplorer que, coincé entre le secondaire et l'universitaire, le collégial ne soit pas reconnu comme le niveau "complet en lui-même" que visait la Commission Parent. Mais pourra-t-on jamais y arriver? Poser exclusivement le problème ainsi, n'est-ce pas oublier la place et le rôle du secteur général, postsecondaire et préuniversitaire, donc essentiellement lieu de passage?

L'enseignement collégial, en tant que porte d'entrée pour l'université, restera donc forcément un amalgame entre formation générale et formation spécialisée.

Cet amalgame constitue-t-il un niveau de formation particulier, propre à l'enseignement collégial? Pour fonder sa spécificité tout en lui donnant une unité, on recourt de plus en plus à la notion de "formation fondamentale", qui se distinguerait tant d'une "formation générale" assumée par le secondaire que d'une "formation plus spécialisée" qui serait le lot des universités. Il y a là un filon intéressant, mais il faut avouer que les nombreuses définitions qu'on a proposées de cette formation fondamentale restent un peu abstraites et que, si l'on voit assez bien en quoi elle diffère de la formation

générale, on voit moins bien en quoi elle différerait radicalement de la formation donnée à l'université, particulièrement au niveau du premier cycle.

Ce qui manque par conséquent, ce sont sans doute moins les définitions de la formation collégiale ou de la mission des collèges que leur traduction en objectifs généraux de formation. Il n'est pas nécessaire, par ailleurs, que ceux-ci soient l'apanage exclusif du collégial. Il sera bien suffisant qu'ils soient consciemment énoncés et assumés. Ce qui implique qu'ils aient fait l'objet d'une réflexion élargie, tant au sein du réseau collégial qu'en conjonction avec les représentants des universités.

La question des objectifs généraux de formation au collégial, remarquons-le, est partiellement liée à celle des cours communs obligatoires. Ne serait-ce que parce que les cours dits "de base" constituent le seul élément commun aux divers programmes du collégial, on peut penser que c'est là qu'on repérerait le plus vite, au moins implicites, lesdits objectifs. Mais là encore on a fonctionné en vase clos. Qui, hormis la DGEC et les professeurs de français, de philosophie et d'éducation physique, connaît les principaux objectifs de ces disciplines, et est en mesure de se situer par rapport à eux, pour les partager, tabler sur eux ou les remettre en question? Il y a eu là-dessus, jusqu'à ces dernières années, beaucoup de discours mais peu d'échanges réels, comme en ferait foi l'examen du dit et du non-dit relativement à la maîtrise de la langue d'usage ou à la philosophie, encore une fois tant dans le réseau collégial que dans le réseau universitaire.

2) Les programmes d'enseignement préuniversitaires

L'absence d'appropriation et d'approfondissement des objectifs généraux de formation clairement définis et articulés laisse le réseau collégial singulièrement démuni en matière de programmes d'enseignement préuniversitaires. On peut dire sans exagération que ce n'est pas d'abord la volonté de donner une formation fondamentale, cohérente et intégrée, qui a présidé à leur élaboration, mais surtout des jeux d'influence: jeux d'influence entre disciplines, comme en sciences humaines, parfois tempérés par la nécessité de se conformer aux structures d'accueil fixées par les universités, comme en sciences pures ou en sciences de la santé.

On se plaint à bon droit de l'insuffisante coordination entre le collégial et l'université et du fait que, quand on se parle l'un à l'autre, on le fait trop souvent en termes de numéros de cours plutôt qu'en termes d'objectifs de formation. Mais il faut noter, ici aussi, que la difficulté vient en grande

partie de nous-mêmes. Nulle part au secteur général l'approche programme n'est encore entrée, vraiment et profondément, dans nos moeurs. Ce n'est pourtant qu'une fois situés de plain-pied sur ce terrain-là que nous pourrions forcer nos interlocuteurs à y entrer eux-mêmes.

Certains facteurs contribuent plus particulièrement, au collégial, à favoriser l'absence de perspective et l'émiettement des études préuniversitaires. Mentionnons pour mémoire:

- le regroupement des professeurs en départements et par disciplines, et l'inexistence de comités de programmes locaux: voilà qui risque plus souvent qu'autrement de consacrer la primauté des objectifs de la discipline (quand ce n'est pas du cours) sur ceux du programme;

- un mécanisme national d'élaboration et de révision des programmes calqué sur le même modèle et qui fait donc, lui aussi, la part trop grande aux points de vue des disciplines;

- la très grande liberté de choix que, dans certains cas, on a laissée à l'étudiant, qui a pu en profiter pour papillonner ou pour se spécialiser à outrance, au point qu'on aboutisse parfois à la négation même de l'idée de programme;

- la fragmentation des enseignements en petites capsules presque toujours dispensées sur une session seulement, ce qui, particulièrement en lettres et en sciences humaines, multiplie les risques de discontinuité.

3) L'absence de partage des préoccupations

Tirons de ce qu'on vient de dire une conclusion attendue: sur le plan des programmes et des objectifs de formation, la coordination entre les universités et les collèges présente de graves lacunes.

Nous ne reprendrons pas en détail ce qui a été dit à cet égard dans les chapitres précédents. Ce n'est d'ailleurs pas le vide total: la création, en 1973, de la revue Accueil, la révision des structures d'accueil pour les programmes de sciences effectuée il a une dizaine d'années, la définition plus récente de modalités d'application des structures d'accueil pour les titulaires d'un DEC professionnel, ont représenté des progrès significatifs.

Mais, sur le plan des programmes et des objectifs de formation, c'est le néant, ou presque. Le CPESEC, qui a notamment pour mandat d'"assurer la coordination des ordres d'enseignement universitaire et collégial dans le respect des objectifs propres à chacun" et "de transmettre aux autorités compétentes des recommandations et des avis qui puissent contribuer à améliorer la coordination et la complémentarité des ordres d'enseignement universitaire et collégial", ne joue pas ce rôle. Même s'il le voulait, il y arriverait mal, car l'unité de la représentation des collèges repose sur des consensus superficiels et fragiles, et la représentation des universités n'a même pas cette apparence d'unité, chaque université y disposant à toute fin pratique d'un droit de veto.

En quel autre endroit partagera-t-on des préoccupations pourtant communes? On s'interpelle occasionnellement les uns les autres, par médias interposés ou au hasard des colloques, mais il n'existe pas de lieux structurellement organisés où praticiens de l'enseignement et administrateurs des deux ordres d'enseignement puissent échanger avec un minimum de continuité sur les exigences de la formation, ni au sein du MESS, ni ailleurs.

Les universitaires décrient de plus en plus fréquemment la qualité de la formation des étudiants qu'ils reçoivent. On nous dépeint, par ailleurs, des professeurs du collégial de plus en plus démotivés, ne sachant plus très bien à quoi ils servent ni ce que la société attend d'eux. La réalité n'est sûrement pas aussi noire. L'enseignant d'aujourd'hui n'est pas si désorienté, les étudiants de 1988 ne sont pas tous des cancres. Il y a sans doute là un retour du pendule: autant on s'était gargarisé de réalisations incomplètes, autant on doit voir en creux, dans ces critiques trop globales, le désir d'une plus grande cohérence et d'une meilleure concertation. Sans attendre une unanimité impossible, on doit tabler là-dessus pour créer les nécessaires lieux de rencontre et les mécanismes qui les soutiendront.

3.3.3 Deux cas types: la formation fondamentale et l'apprentissage de la langue d'usage

Les obstacles que nous venons d'identifier dans l'articulation des ordres d'enseignement supérieur se résument à reconnaître que ni les collèges ni les universités n'ont clairement délimité les objectifs généraux qu'ils poursuivent et ce qui leur revient spécifiquement dans la formation des étudiants. Il y a cependant de fortes pressions pour que les

collèges assument une part de plus en plus grande de ce qu'il est convenu d'appeler la "formation fondamentale", par opposition à une formation plus spécialisée qui relèverait des universités.

N'y aurait-il pas lieu, ici aussi, que les collèges se donnent une vision claire de ce qu'ils entendent par "formation fondamentale" et qu'ils définissent leurs relations avec les universités sur cette base précise? Certains collèges ont déjà entamé des travaux importants sur cette question et plusieurs associations provinciales de pédagogie, dont l'AQPC, en ont fait l'objet majeur de leurs discussions pour l'année en cours. Il ne nous revient donc pas de définir nous-mêmes ce que doit être cette "formation fondamentale", mais de soulever l'urgence d'arriver à la circonscrire le plus tôt possible.

Il en est de même de la qualité de la langue d'usage. Les journaux, le Conseil supérieur de l'éducation et le Conseil des collèges ont, parmi de nombreux autres intervenants, fortement décrié la dégradation de la qualité et de la maîtrise de la langue d'usage chez les finissants des collèges.

À la suite de ces critiques, on se serait attendu que le réseau collégial procède à des évaluations plus précises de l'ampleur des dégâts et adopte des mesures plus draconiennes pour combler certaines lacunes évidentes.

En lieu et place, on paraît s'intéresser davantage à en faire porter le poids par le secondaire, envers qui le collégial se comporte comme il reproche aux universités de le faire à l'égard des collèges. Il est vrai, cependant, que du côté du secondaire on dispose de mesures précises sur les carences des élèves. Les épreuves de français, les examens obligatoires et les recherches comparatives ont fourni trop d'exemples pour qu'il soit possible de nier d'une quelconque manière sa responsabilité. Il est vrai aussi que le secondaire paraît, depuis peu, se secouer et mobiliser ses énergies pour remédier à cette situation déplorable.

Mais du côté des collèges et, encore plus particulièrement du côté des universités, que se passe-t-il? Refusant de se "secondariser" en s'intéressant au français écrit de leurs étudiants, n'ont-ils pas trop attendu avant de réagir? Et quand ils l'ont fait, ne l'ont-ils pas fait de façon trop timide ou trop mitigée? N'ont-ils pas eu trop longtemps tendance à accepter que les étudiants restent tels qu'ils sont sur ce point et à se considérer impuissants à corriger une situation qu'ils n'ont pas créée, certes, mais qu'ils contribuent trop peu à redresser?

Pourtant, sur cette question en particulier, il semble qu'il y aurait intérêt à rechercher la concertation entre les divers ordres d'enseignement et à développer ensemble des problématiques, des niveaux d'exigence et des stratégies. On aurait avantage à dépasser le niveau des critiques et à chercher en commun des solutions à ce problème qui dépasse de toute évidence les seules écoles secondaires ou les seuls collèges ou les seules universités.

3.4 Recommandations

8) QUE TOUTES LES UNIVERSITÉS RENDENT DISPONIBLES, SOUS UNE FORME NORMALISÉE, LES DONNÉES NÉCESSAIRES À L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES DANS LES COLLÈGES, NOTAMMENT LES TAUX D'ADMISSION, DE RÉUSSITE ET DE PERSÉVÉRANCE DES ÉTUDIANTS AU PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE EN FONCTION DE LEUR COLLÈGE ET DE LEUR PROGRAMME D'ORIGINE.

9) QUE LA FÉDÉRATION RAPPELLE AU MINISTRE LA NÉCESSITÉ DE MIEUX DÉFINIR LES OBJECTIFS DE FORMATION DES PROGRAMMES PRÉUNIVERSITAIRES.

10) QUE LES COLLÈGES S'APPROPRIENT LES OBJECTIFS DE FORMATION DES PROGRAMMES ET QUE CES DERNIERS SOIENT CONSIDÉRÉS COMME LE PRINCIPE INTÉGRATEUR DES ÉTUDES COLLÉGIALES.

11) QUE LE COLLÉGIAL PROCÈDE À DES ÉVALUATIONS PRÉCISES DES DIFFICULTÉS RELATIVES À LA QUALITÉ DE LA LANGUE CHEZ LES ÉTUDIANTS EN CONJONCTION AVEC LES ORDRES D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET UNIVERSITAIRE ET QU'IL DÉFINISSE AVEC EUX DES NIVEAUX D'EXIGENCE ET DES STRATÉGIES D'INTERVENTION RESPECTIFS.

12) QUE, SOUS L'ÉGIDE DU CLESEC, SOIENT CONSTITUÉES TROIS TABLES DE CONCERTATION CORRESPONDANT AUX PRINCIPAUX PROGRAMMES PRÉUNIVERSITAIRES. QUE CES TABLES ASSUMENT LE MANDAT D'ASSURER LE CONTINUUM ENTRE LE COLLÉGIAL ET L'UNIVERSITÉ AUX CHAPITRES DE LA FORMATION ET DES PROGRAMMES. QU'Y PARTICIPENT DES PROFESSEURS ET DES GESTIONNAIRES VENANT DES DEUX ORDRES D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AINSI QUE DES REPRÉSENTANTS DU MINISTÈRE.

CHAPITRE 4. LES COLLABORATIONS PARTICULIÈRES

Les chapitres précédents ont surtout porté sur les points de friction entre les collèges et les universités. Dans le présent chapitre, nous tenterons de mettre davantage l'accent sur des expériences de collaboration qui ont réussi, en exprimant l'espoir que les quelques exemples apportés contribueront à résoudre les problèmes et les difficultés que l'on rencontre dans les relations entre les collèges et les universités.

Les collaborations particulières entre les deux ordres d'enseignement supérieur embrassent six champs différents:

- Le partage des ressources et des services
- L'enseignement
- La recherche
- La gestion et l'administration
- L'aide au milieu
- Le perfectionnement des personnels.

Chacun de ces champs contient des subdivisions multiples que le présent document ne nous permet pas d'aborder dans le détail. Nous en décrirons quand même les principaux éléments.

4.1 Historique

Les collaborations particulières entre les collèges et les universités ont presque toujours existé sous la forme de rencontres informelles et de relations privilégiées entre leurs diverses catégories de personnel. Nous devons indiquer, dès le départ, que la très grande majorité de ceux qui oeuvrent dans les collèges, à titre d'enseignants, de professionnels ou de cadres, ont été formés dans les universités québécoises et qu'ils ont certes dû établir au moment de leurs études des liens particuliers avec ceux qui sont devenus depuis leurs vis-à-vis universitaires.

On trouve de multiples traces de ces relations privilégiées dans tous les types de collaboration entre les collèges et les universités. En recherche, par exemple, les enseignants du collégial ont tendance à former équipe avec un de leurs anciens professeurs. Dans les conférences et les ateliers de gestion qui impliquent des partenaires des deux ordres d'enseignement, la tendance est aussi d'inviter ses anciens

professeurs ou ses anciens doyens de facultés. Il en est de même dans les colloques et les autres réunions inter-ordres. Du côté universitaire, on note la tendance réciproque de recourir ou de se référer à d'anciens étudiants lorsque se présente l'occasion de faire quelque chose en commun avec des gens du collégial. De très nombreux exemples de cette tendance peuvent être tirés des liens particuliers qui existent et qui ont toujours existé entre les programmes universitaires et des comités pédagogiques de coordination provinciale.

Au niveau structurel, cependant, c'est-à-dire à celui des ententes formelles qui impliquent les établissements ou leurs représentants officiels, de telles collaborations apparaissent plus récentes et en grande partie encore en émergence. Dans le cas de la recherche, par exemple, la collaboration cégeps-universités a véritablement commencé en 1982, lors de l'admission officielle des chercheurs des collèges aux programmes de subvention du Fonds FCAR. Encore faut-il s'empresser d'ajouter que les universités n'ont pas toujours bien réagi à cette intégration des chercheurs du collégial. Au chapitre du perfectionnement, même si les enseignants des collèges se sont toujours perfectionnés, les véritables structures de perfectionnement organisé sont apparues avec le programme Performa de l'Université de Sherbrooke, au milieu des années 70. Il en est de même pour l'aide au milieu. Les constituantes de l'Université du Québec se sont, depuis 1983, rapidement engagées dans de nombreux projets conjoints avec les cégeps, notamment celles qui sont éloignées des grands centres urbains.

Néanmoins, depuis le début des années 80, de nombreux projets de collaboration particulière entre les collèges et les universités ont surgi et nous allons en donner quelques exemples.

4.2 Les protocoles d'ententes et de services

Au chapitre des protocoles d'ententes et de services, et mise à part l'expérience remarquable de Performa, la palme revient à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Cette constituante de l'Université du Québec dispose d'une véritable charte régissant les collaborations avec les quatre cégeps de sa région (région administrative 04): Shawinigan, Trois-Rivières, Victoriaville et Drummondville.

Cette charte contient cinq principes directeurs:

1) le respect des rôles et des responsabilités respectifs par chacun des partenaires concernés;

2) la prestation de meilleurs services à la population;

3) le développement de nouveaux services d'enseignement et de recherche;

4) la contribution au développement régional;

5) l'économie des ressources humaines, matérielles et financières.

De plus, cette charte prévoit l'organisation de deux tables de concertation: une table de concertation inter-établissements et une table régionale de concertation enseignement supérieur-milieu.

Le protocole d'entente qui formalise cette expérience comporte une programmation annuelle qui couvre tous les dossiers communs aux cégeps et à l'université, à savoir: les dossiers académiques (enseignement et recherche), les dossiers administratifs et les dossiers de services.

L'UQTR n'est pas le seul établissement universitaire à disposer d'ententes aussi précises avec les cégeps. L'Université Laval a signé plusieurs ententes analogues avec les cégeps de sa région (région 03), avec cette différence, cependant, qu'il s'agit d'expériences impliquant un seul cégep à la fois. Mais presque tous les cégeps de la région de Québec ont effectivement pu conclure des ententes particulières avec cette université. On connaît aussi l'expérience de l'Université du Québec à Rimouski, qui a conclu de pareilles ententes avec les collèges de sa région, dont principalement celui de Rimouski. De tels protocoles existent également entre l'Université de l'Abitibi-Témiscamingue et le cégep de sa région et entre les universités anglophones et les cégeps anglophones de la région de Montréal.

Mentionnons aussi le programme "Fer de lance" de l'Université de Sherbrooke en collaboration internationale. Par ce programme, des professeurs de cégeps peuvent s'associer avec des universitaires et créer des consortiums dont les objectifs sont d'en arriver à des collaborations internationales en recherche et en enseignement supérieur. Enfin, sans chercher à

être exhaustif, terminons avec le dernier exemple en cette matière, celui de l'UQAM. Cette université vient d'adresser à la Fédération des cégeps une requête en bonne et due forme, afin que s'articule le développement de ses collaborations avec les cégeps.

Le bilan de toutes ces expériences n'est pas encore fait. Par contre, le seul fait que les expériences de collaboration continuent et que les protocoles soient encore en vigueur porte à croire que les objectifs visés par ces expériences de collaboration sont relativement atteints.

4.3 L'enseignement

L'enseignement est un des domaines privilégiés où l'on note d'abondantes collaborations entre cégeps et universités. Trois types de collaborations particulières retiendront notre attention: les stages, les colloques et le partage des ressources matérielles, principalement les laboratoires et les bibliothèques.

Au sujet des stages, plusieurs expériences sont à signaler, pricipalement dans le secteur des technologies de pointe. Il n'est pas rare de voir les universitaires participer à des séminaires à l'intention des professeurs du collégial et même de voir des départements complets d'enseignants suivre des cours de formation sur mesure avec un professeur d'université invité expressément à cette fin.

Au sujet des colloques, il est de plus en plus fréquent de voir les divers personnels des collèges être invités aux colloques organisés par les universités, et les universitaires participer à ceux qui le sont par les collèges. En sciences de l'éducation, notamment, de telles invitations réciproques sont courantes. Un autre bon exemple de cette situation nous est fourni par "le regroupement québécois des sciences sociales" qui regroupe des professeurs de sociologie, de sciences politiques, d'histoire, etc. Cette association a, entre autres objectifs, celui de faire travailler ensemble les deux ordres d'enseignement supérieur à l'amélioration de la formation en sciences sociales.

Au sujet des bibliothèques et des centres de documentation, il reste passablement de choses à faire, mais de plus en plus d'enseignants du collégial peuvent conclure des ententes particulières avec des universités et se prévaloir des systèmes de consultation des universités. Même si les requêtes souvent adressées aux universités par les chercheurs des collèges pour

qu'ils puissent utiliser la carte CREPUQ sont restées lettre morte, certaines universités acceptent de conclure des ententes particulières avec des chercheurs isolés. C'est notamment le cas avec l'Université du Québec à Montréal qui permet assez ouvertement aux chercheurs des collèges d'utiliser le système BADADUQ.

4.4 Les collaborations en recherche

Au chapitre des collaborations en recherche, il y a beaucoup de chemin de parcouru, mais il reste encore beaucoup à faire.

Dans un inventaire réalisé par le comité de la recherche à la Fédération des cégeps, on a établi, en 1986, que toutes les universités et toutes les constituantes de l'Université du Québec avaient à leur crédit des expériences de collaboration en recherche avec les cégeps. Dans un inventaire en cours sur la recherche au collégial, pour le compte de la DGEC et du réseau des collèges, cette donnée se confirme avec encore plus de précision. Sur 1987 projets de recherche recensés, près de 200 ont impliqué une collaboration avec des universités. Ce qui représente 10 p.cent des projets de recherche réalisés au collégial. À ces projets impliquant une collaboration dans le cadre des projets subventionnés, on pourrait en ajouter 400 autres qui ont été réalisés dans le cadre d'études de deuxième ou de troisième cycle et qui n'ont pas été déclarés comme projets de collaboration en tant que tels, bien qu'ils aient été conduits par des enseignants du collégial sous la supervision d'enseignants des universités.

Toutes les universités ont, à ce chapitre des collaborations en recherche, été citées par les chercheurs du collégial. Ce sont, cependant, les constituantes de l'Université du Québec ainsi que l'Université de Montréal qui en comptent le plus, ayant plus d'une quarantaine de projets à leur actif. Elles sont suivies de près par l'Université Laval avec plus d'une trentaine. Les universités anglophones, dont principalement McGill, viennent ensuite, avec plus d'une vingtaine de projets chacune.

Concernant la nature des projets réalisés, les sciences humaines, les mathématiques et la philosophie sont les disciplines où il y a le plus de collaboration. Suivent de très près les disciplines technologiques et les sciences de la nature. Peu de projets, toutefois, impliquent à la fois les collèges, les universités et les industries.

Ces collaborations entre collèges et universités sont particulièrement importantes pour les chercheurs du collégial. On doit rappeler qu'au chapitre des subventions les chercheurs des collèges doivent s'associer avec des chercheurs universitaires pour être accrédités auprès des organismes fédéraux, de même qu'auprès de plusieurs programmes du Fonds FCAR. Par contre, à ce chapitre, comme à tous ceux qui ont été abordés jusqu'ici dans ce document, les collaborations ne sont pas toujours faciles et spontanées. Les chercheurs des collèges déplorent que les universitaires les traitent avec condescendance et que là où les expériences de collaboration réussissent, c'est souvent parce que le chercheur du collégial a accepté de jouer un rôle d'assistant ou de subalterne, abandonnant ainsi la maîtrise d'oeuvre du projet au chercheur universitaire.

Un exemple significatif à cet égard nous est fourni par l'Université du Québec à Chicoutimi et par le collège de Jonquière. Une équipe de l'Université et une équipe du Collège poursuivent séparément des travaux de recherche sur les maladies génétiques. Bien que les méthodologies et les objets de recherche diffèrent substantiellement entre ces deux équipes, la question des collaborations a été examinée à maintes reprises. N'eût été l'obligation d'abandonner la maîtrise d'oeuvre des projets sur lesquels travaille l'équipe de Jonquière, il y aurait eu de fortes probabilités pour que ces équipes unissent leurs énergies et leurs talents. Mais avec un tel prix à payer, doit-on se surprendre que la collaboration n'ait jamais pu se produire?

4.5 Le perfectionnement

Le perfectionnement des enseignants et la formation des maîtres sont un autre domaine où les collaborations entre collèges et universités sont abondantes et prometteuses. Qu'il suffise de mentionner, à cet égard, les nombreux programmes de certificats qui ont été conçus et mis au point pour le recyclage et le perfectionnement psycho-pédagogique des enseignants des cégeps, principalement dans les universités de Montréal, de Laval et l'UQAM.

À ce chapitre, cependant, l'exemple de collaboration le plus remarquable est sans nul doute Performa.

Cette collaboration dure depuis environ quinze ans et relie aujourd'hui par protocole plus de 35 collèges et l'université de Sherbrooke. Jusqu'à ces dernières années, elle avait uniquement pour objet le programme de certificat de perfectionnement en enseignement collégial (CPEC) centré sur la psychopédagogie. Il y a trois ans, s'ajoutaient des programmes

de deuxième cycle visant le perfectionnement disciplinaire, centrés à la fois sur la mise à jour disciplinaire et la didactique à l'intention des professeurs de soins infirmiers, de techniques de bureau et d'électrotechnique. Tous ces programmes assurent aujourd'hui le perfectionnement crédité de la large majorité des professeurs du collégial.

Il s'agit de formation sur mesure, donc d'activités déterminées à partir des besoins des professeurs qui y adhèrent sur une base volontaire, et qui prennent en compte les visées de chaque collège. Ces activités sont donc conçues dans une perspective de développement organisationnel.

La gestion du programme est assurée par un comité mixte, formé de la direction de l'Université et de représentants des directions de collèges participants. Le pôle collégial (délégation des directions et répondants locaux) a dans les faits joué le rôle prédominant dans l'évolution de Performa au cours de ces quinze années. Durant cette période, les collèges ont eu l'occasion de frapper aux portes d'à peu près toutes les universités pour obtenir les mêmes services, mais ce fut sans succès. Le modèle Performa ne sied pas avec leurs formules académiques traditionnelles. Il aura fallu la perspicacité, la vision et la volonté de grands acteurs pour que ce programme voie le jour. À ce titre, Performa est certes l'exemple le plus connu en regard de la collaboration cégeps-universités.

4.6 Recommandation

13) QUE LES COLLÈGES DÉVELOPPENT DES PROJETS DE COLLABORATION AVEC LES UNIVERSITÉS DANS TOUTES LES SPHÈRES D'ACTIVITÉS QUI TOUCHENT NOTAMMENT AU PARTAGE DES RESSOURCES ET DES SERVICES, À L'ENSEIGNEMENT, À LA RECHERCHE, À LA GESTION ET À L'ADMINISTRATION, À L'AIDE AU MILIEU ET AU PERFECTIONNEMENT DES PERSONNELS.

CONCLUSION

Dans le présent document, nous avons présenté une vue globale des divers aspects qui concernent les relations entre les deux ordres d'enseignement supérieur. Nous avons principalement insisté sur la nécessité et l'importance, pour la Fédération des cégeps, qu'elle se dote d'une vision claire et précise de ses relations avec les universités, de manière qu'elle puisse assumer le rôle central qui serait normalement le sien.

Dans le chapitre sur les structures, nous avons insisté sur l'urgence de réformer ou de réactiver le CLESEC ainsi que sur l'intérêt de confier au CPRSA des mandats élargis qui engloberaient les grandes problématiques de l'enseignement supérieur. Sans se désintéresser des conditions d'admission ni de la révision et de la mise à jour des structures d'accueil, il pourrait être mis à contribution dans la préparation des dossiers majeurs qui dérivent de la coordination entre les collèges et les universités, notamment l'accessibilité et le cheminement scolaire des étudiants, la formation fondamentale, la qualité et la maîtrise de la langue d'usage, la continuité dans les programmes de formation, les curriculum et les collaborations particulières.

Sur chacun de ces dossiers, nous avons d'ailleurs dégagé quelques pistes de réflexion et quelques recommandations dont pourraient s'inspirer les collèges et leurs représentants dans leurs relations avec les universités. Dans un souci de cohérence et dans le but d'améliorer les conditions du passage entre le collégial et l'université, nous avons proposé que les collèges définissent mieux leurs objectifs de formation et qu'ils fassent la promotion du concept de programme, de préférence à celui de discipline, principalement dans le secteur de l'enseignement général.

L'orientation à la base de ce document et dont s'inspirent les recommandations se fonde sur l'importance de développer entre les collèges et les universités des mécanismes d'articulation souples qui permettent aux populations étudiantes de franchir avec aisance le passage entre le collégial et l'université.

Comité cégeps-universités

Jean-Claude Solange, président
André Campagna
Julien Côté
Yves Laurendeau
Robert Ducharme, secrétaire

RÉFÉRENCES

Association des cadres et gérants des collèges du Québec, Actes du Colloque sur "Les cadres devant l'avenir du postsecondaire: complémentarité du collégial et de l'universitaire", Montréal 31 octobre 1985.

Aubin, Monique L., L'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur, Rapport d'étape, Commission de l'Enseignement supérieur, 11 août 1987.

Bédard, Jacynthe, Le cheminement des étudiants dans le système scolaire québécois, Conseil supérieur de l'éducation, janvier 1987.

CLESEC, Procès-verbaux et documents officiels.

CPRSA, Procès-verbaux et documents officiels.

Comité DEC professionnel, Procès-verbaux et documents officiels.

Comité de gestion des BEC, Procès-verbaux.

Comité des BCU, La cote Z, ce qu'elle est, ce qu'elle fait, novembre 1987.

Comité de gestion des données relatives à l'admission dans les universités, Procès-verbaux.

Conseil de la langue française, Avis au ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française, L'enseignement du français, langue maternelle, septembre 1987.

Corbo, Claude, Allocution aux membres de la Commission des affaires pédagogiques, La relance du premier cycle universitaire: un projet commun aux collèges et aux universités.

CREPUQ, Statistiques d'admission au trimestre de l'automne 1987, Cahier 1, statistiques portant sur l'ensemble des universités, Montréal, 1988.

Fédération des cégeps, C.A.P., La recherche au collégial, Recommandations sur l'orientation et le développement de la recherche dans les collèges, décembre 1986.

Fonds FCAR, Plan triennal d'activités 1987-88--1989-1990, p.26.

Laliberté Jacques, La formation fondamentale et la dynamique éducative d'un collège, Communication au 7e colloque de l'A.Q.P.C., le 4 juin 1987.

Marsolais, Arthur, Pour un curriculum contribuant à la qualité de l'éducation, Conseil supérieur de l'éducation, Direction de la recherche, février 1987.

Revue Accueil, années 1986-1988.

Secrétariat d'État du Canada, L'accessibilité à l'enseignement postsecondaire au Canada, recension des ouvrages, chapitre 5, p. 136.

LES RECOMMANDATIONS

Les structures régissant les relations entre les cégeps et les universités

1) QUE LA FÉDÉRATION DES CÉGEPS DÉFINISSE ET FASSE CONNAÎTRE AU MINISTÈRE ET AUX INSTANCES CONCERNÉES SES ORIENTATIONS SUR L'ARTICULATION ENTRE LES COLLÈGES ET LES UNIVERSITÉS ET QU'ELLE FIXE PÉRIODIQUEMENT DES OBJECTIFS ET ACTIONS PRIORITAIRES.

2) QUE LE CLESEC SOIT LE LIEU PRIVILÉGIÉ DES RELATIONS CÉGEPS-UNIVERSITÉS.

3) QUE LA FÉDÉRATION DÉFINISSE LES MANDATS QU'ELLE DÉSIRE VOIR CONFIER AU CLESEC ET AU CPRSA ET QU'ELLE FASSE DES RECOMMANDATIONS, S'IL Y A LIEU, QUANT À LA COMPOSITION ET AUX MODALITÉS DE FONCTIONNEMENT DE CES COMITÉS.

4) QUE LES COMITÉS DE TRAVAIL (SOUS-COMITÉS DU CLESEC ET AUTRES) MIS SUR PIED POUR ETUDIER LES PROBLÈMES DE L'ARTICULATION ENTRE LES COLLÈGES ET LES UNIVERSITÉS SOIENT CONSTITUÉS À PARTIR D'OBJECTIFS RESTREINTS ET DANS LE BUT DE RÉSOUDRE DES PROBLÈMES PRÉCIS.

Les politiques d'admission et les structures d'accueil

5) QU'ON RÉDUISE LE NOMBRE DE PROFILS D'ADMISSION UNIVERSITAIRES PARTICULIERS ET QU'ON VISE À ÉTABLIR DES PROFILS PLUS GLOBAUX ET PLUS UNIFORMES DÉFINIS EN FONCTION DES OBJECTIFS DES PROGRAMMES PRÉUNIVERSITAIRES PLUTÔT QUE DE COURS PARTICULIERS.

6) QUE LES MODALITÉS DE CALCUL ET D'UTILISATION DE LA COTE Z SOIENT ÉTUDIÉES ET AMÉLIORÉES DANS UNE PERSPECTIVE DE COHÉRENCE, DE TRANSPARENCE ET D'ÉQUITÉ.

7) QU'ON RÉAFFIRME QUE LA REVUE ACCUEIL EST L'UNIQUE SOURCE OFFICIELLE DE L'INFORMATION SUR LES CONDITIONS D'ADMISSION ET LES STRUCTURES D'ACCUEIL.

Le cheminement scolaire de l'étudiant et le continuum dans les programmes de formation

8) QUE TOUTES LES UNIVERSITÉS RENDENT DISPONIBLES, SOUS UNE FORME NORMALISÉE, LES DONNÉES NÉCESSAIRES À L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES DANS LES COLLÈGES, NOTAMMENT LES TAUX D'ADMISSION, DE RÉUSSITE ET DE PERSÉVÉRANCE DES ÉTUDIANTS AU PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE EN FONCTION DE LEUR COLLÈGE ET DE LEUR PROGRAMME D'ORIGINE.

9) QUE LA FÉDÉRATION RAPPELLE AU MINISTRE LA NÉCESSITÉ DE MIEUX DÉFINIR LES OBJECTIFS DE FORMATION DES PROGRAMMES PRÉUNIVERSITAIRES.

10) QUE LES COLLÈGES S'APPROPRIENT LES OBJECTIFS DE FORMATION DES PROGRAMMES ET QUE CES DERNIERS SOIENT CONSIDÉRÉS COMME LE PRINCIPE INTÉGRATEUR DES ÉTUDES COLLÉGIALES.

11) QUE LE COLLÉGIAL PROCÈDE À DES ÉVALUATIONS PRÉCISES DES DIFFICULTÉS RELATIVES À LA QUALITÉ DE LA LANGUE CHEZ LES ÉTUDIANTS EN CONJONCTION AVEC LES ORDRES D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET UNIVERSITAIRE ET QU'IL DÉFINISSE AVEC EUX DES NIVEAUX D'EXIGENCE ET DES STRATÉGIES D'INTERVENTION RESPECTIFS.

12) QUE, SOUS L'ÉGIDE DU CLESEC, SOIENT CONSTITUÉES TROIS TABLES DE CONCERTATION CORRESPONDANT AUX PRINCIPAUX PROGRAMMES PRÉUNIVERSITAIRES. QUE CES TABLES ASSUMENT LE MANDAT D'ASSURER LE CONTINUUM ENTRE LE COLLÉGIAL ET L'UNIVERSITÉ AUX CHAPITRES DE LA FORMATION ET DES PROGRAMMES. QU'Y PARTICIPENT DES PROFESSEURS ET DES GESTIONNAIRES VENANT DES DEUX ORDRES D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AINSI QUE DES REPRÉSENTANTS DU MINISTÈRE.

Les collaborations particulières

13) QUE LES COLLÈGES DÉVELOPPENT DES PROJETS DE COLLABORATION AVEC LES UNIVERSITÉS DANS TOUTES LES SPHÈRES D'ACTIVITÉS QUI TOUCHENT NOTAMMENT AU PARTAGE DES RESSOURCES ET DES SERVICES, À L'ENSEIGNEMENT, À LA RECHERCHE, À LA GESTION ET À L'ADMINISTRATION, À L'AIDE AU MILIEU ET AU PERFECTIONNEMENT DES PERSONNELS.

ANNEXES

	PAGE
ANNEXE I: MANDAT, COMPOSITION ET FONCTIONNEMENT DU CLESEC	56
ANNEXE II: MANDAT ET COMPOSITION DU CPRSA	59

ANNEXE I

MANDAT, COMPOSITION ET FONCTIONNEMENT DU CLESEC

MANDAT

Organisme consultatif auprès du ministre de l'Éducation, le CLESEC a pour mandat:

1o Assurer la coordination des ordres d'enseignement universitaire et collégial dans le respect des objectifs propres à chacun.

2o Veiller à la complémentarité des programmes d'études universitaires et collégiaux, notamment en évitant les chevauchements inutiles.

3o Favoriser le passage harmonieux à l'université des étudiants du collégial:

- en assurant l'élaboration, la révision et le respect des profils et des structures d'accueil universitaires;
- en supervisant le processus de transmission des BCU des candidats cégépiens aux universités pour fin d'admission;
- en s'assurant que l'administration des conditions particulières d'admission se déroule dans le meilleur intérêt des candidats;
- en tenant autant compte des étudiants qui poursuivent leurs études en discontinuité que de ceux qui le font en continuité;
- en visant à l'harmonisation des conditions d'admission aux études universitaires des candidats ayant fait leurs études à l'extérieur du Québec.

4o Transmettre aux autorités compétentes des recommandations et des avis qui puissent contribuer à améliorer la coordination et la complémentarité des ordres d'enseignement universitaire et collégial.

5o Assumer la responsabilité de la diffusion de l'information générale reliée au mandat du Comité, soit par lui-même, soit par d'autres organismes, sur les conditions, critères et pratiques particulières d'admission aux universités.

6o Favoriser la conformité des politiques d'admission de chaque université en regard des objectifs de coordination assignés au comité.

7o Créer les comités dont il a besoin pour accomplir son mandat et réaliser son plan de travail; superviser leurs travaux.

COMPOSITION

Sont membres du CLESEC:

- trois représentants du ministère de l'Éducation, soit: le sous-ministre adjoint à l'enseignement supérieur (président d'office) et les directeurs généraux de la DGERU, de la DGEC;
- le "dean of the Faculty" de l'université Bishop;
- le vice-recteur à l'enseignement de l'Université Concordia;
- le vice-recteur à l'enseignement et à la recherche de l'Université Laval;
- le vice-recteur aux études de l'Université de Montréal;
- le vice-principal à la planification de l'Université McGill;
- le vice-président à l'enseignement et à la recherche de l'Université du Québec;
- le vice-recteur à l'enseignement de l'Université de Sherbrooke;
- trois directeurs généraux et trois directeurs des services pédagogiques de cégeps;
- un directeur général de collège privé.

Participent également aux réunions:

- le secrétaire du Comité nommé par le ministre de l'Éducation;
- un observateur nommé par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec;
- un observateur nommé par la Fédération des cégeps.

FONCTIONNEMENT

a) Les représentants du ministère de l'Éducation et des universités siègent ex officio.

b) Les représentants des collèges sont nommés pour un mandat de trois ans sur proposition de la Fédération des cégeps et de l'Association des collèges, selon le cas.

c) Le Comité se réunit quatre fois par année et aussi souvent que le président le juge à propos.

d) Les recommandations sur avis du CLESEC sont adoptées à la majorité des voix exprimées. Elles deviennent exécutoires lorsque les autorités compétentes, selon le domaine de leurs responsabilités, les acceptent.

e) Les membres du Comité peuvent, à l'occasion, se faire accompagner d'un expert. Par ailleurs, les organismes et les établissements pourront désigner des remplaçants pour leurs représentants.

f) Le quorum est fixé à dix membres à la condition qu'au moins deux représentants du ministre, des universités et des collèges soient présents.

g) Le Comité détermine son plan de travail au début de chaque année scolaire.

h) Les projets d'ordre du jour des réunions sont préparés par le président et le secrétaire du Comité après consultation d'un représentant des universités et d'un représentant des collèges.

Approuvé par le CLESEC, le 1er juin 1984.

ANNEXE II

MANDAT ET COMPOSITION DU CPRSA

MANDAT

Proposer au CLESEC les structures d'accueil universitaires et faire des recommandations annuellement sur le contenu de ces structures, soit par le moyen de la brochure ACCUEIL ou autrement.

COMPOSITION

La composition est la suivante:

- le directeur du Service des programmes de la DGEC;
- le directeur du Service des programmes et examens de la DGEA;
- le directeur du Service de la formation générale et professionnelle de la DGES;
- le directeur des études du premier cycle ou le registraire de chaque université;
- six (6) représentants des services pédagogiques des cégeps (D.S.P. ou adjoints au D.S.P.);
- un (1) D.S.P. d'un collège privé.

NOTE: Chaque université désigne son représentant alors que les représentants des cégeps sont désignés par la Fédération des cégeps et celui des collèges privés par l'Association des collèges du Québec. Le secrétaire est nommé par le Ministère à même son personnel. Il revient aux membres du Comité de se nommer un président. Les membres du Comité sont nommés pour un mandat de trois (3) ans.